

# **ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA SÉRVIA: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO LE NO ENSINO SUPERIOR**

**Veljko Prijic**

---

**Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos  
necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do  
Português Como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob  
a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria  
Martinho e da Professora Doutora Maria do Rosário Pimentel**

**MARÇO DE 2010**



Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

---

Lisboa, .... de ..... de .....

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

As orientadoras,

---

Lisboa, .... de ..... de .....

**DEDICATÓRIA**

---

*Para a minha filha Una*

*Para os meus pais*

## AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Camões pelo apoio financeiro concedido, através da bolsa de investigação, para a realização desta dissertação;

Às Professoras Ana Maria Martinho e Maria do Rosário Pimentel a orientação científica deste trabalho e o seu apoio inestimável e incondicional sem o qual este trabalho não seria possível;

Às Professoras dos Seminários do Mestrado, Maria do Carmo Vieira da Silva, Teresa Lino, Maria do Rosário Pimentel e Maria do Rosário Laureano Santos pelos ensinamentos preciosos;

Aos Leitores do Instituto Camões, ao Jornalista André Cunha, à Professora Joana Câmara e à Professora Mariana Faria por aceitarem participar neste estudo, na qualidade de informantes, pelo apoio documental e pelas entrevistas;

Ao Professor Dalibor Soldatić da Cátedra de Estudos Ibéricos da Faculdade de Filologia de Belgrado por ter permitido a realização de inquérito, entrevistas e recolha de dados nas instalações da Faculdade de Filologia;

À Professora Jelena Filipović da Cátedra de Estudos Ibéricos da Faculdade de Filologia de Belgrado pela entrevista e pelo apoio bibliográfico;

À Fernanda Barrocas do Instituto Camões pelo envio do estudo *O Valor Económico da Língua Portuguesa*;

À Professora Ana Jovanović pelo envio da sua Tese de Doutoramento;

Ao Professor Radovan Milatic pelo companheirismo e pela preciosa colaboração na recolha de bibliografia;

À Tanja Strbac do CLP-IC, Faculdade de Filologia de Belgrado pela entrevista, pelo apoio documental sobre o funcionamento do CLP-IC;

À Marina Ljujic, Faculdade de Filologia de Belgrado pelo apoio bibliográfico;

À Izabela Beljić, Faculdade de Filologia de Belgrado pelo envio dos dados estatísticos;

À minha filha Una pela compreensão e pelo apoio;

À Vesna, Alda, Fernando, Sérgio pela amizade e pelo apoio em todos os momentos.

## RESUMO

Neste estudo descritivo apresentamos uma análise do ensino da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira no sistema de Ensino Superior, na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado: numa perspectiva da política de língua e da planificação linguística. Embora a popularidade da Língua Portuguesa como língua estrangeira tenha crescido imenso nos últimos cinco anos, em Belgrado, na Sérvia, pouca atenção tem sido dada ao Leitorado de Português e às atitudes dos professores de Português e às suas contribuições para a promoção de língua e cultura portuguesa na Sérvia. Foi realizada uma investigação no que diz respeito às suas atitudes sobre a língua, o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, o currículo, os materiais e os métodos de ensino. Os resultados indicam que os professores de Português, em Belgrado, têm visões modernas relativamente ao processo de ensino da língua, no âmbito do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001), que podem favorecer o plurilinguismo e o multiculturalismo em países em transição como a Sérvia, onde o conceito de plurilinguismo na educação e na comunicação continua a ser uma construção em curso, apesar de ter sido implementada uma reforma completa do currículo da língua (L1, L2), de acordo com as teorias actuais de aprendizagem da língua segunda e os documentos específicos do Conselho da Europa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como língua estrangeira, ensino – aprendizagem da língua, Leitorado de Português, Faculdade de Filologia, política de língua e planificação linguística

## **ABSTRACT**

In this descriptive study an analysis of teaching Portuguese as a foreign language in higher education system, Faculty of Philology, at the University of Belgrade is presented: through the perspective of the language policy and planning theory. Though the popularity of Portuguese as a foreign language has grown immensely in the last five years in Belgrade, Serbia, little attention has been given to the attitudes of Portuguese teachers & Lectorate for Portuguese and to their contributions in promoting Portuguese language and culture in Serbia. A survey of their attitudes about language, teaching and learning Portuguese as a foreign language, curriculum, teaching materials and methods was conducted. The results indicate that the Portuguese teachers in Belgrade have modern views of the language teaching process, in the scope of *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001), that could favour plurilingualism and multiculturalism in countries in transition such as Serbia, where the concept of plurilingualism in education and communication remains a construct in progress, although a complete reform of the language curriculum (L1,L2) in line with the current theories of second language learning and specific documents of the Council of Europe have been implemented.

**KEYWORDS:** Portuguese as a foreign language, language teaching and learning, Lectorate for Portuguese, Faculty of Philology, language policy and planning theory

## Índice

1. Introdução.....	1
1.1. Objectivos .....	1
1.2. Organização do Trabalho .....	1
2. Revisão da literatura.....	2
3. Ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras: descrições de termos e conceitos ..	4
3.1. Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE) .....	5
3.2. Língua alvo .....	5
3.3. Aquisição e Aprendizagem .....	7
3.4. Abordagem comunicativa e competência comunicativa.....	8
3.5. Autonomia na aprendizagem .....	10
3.6. Currículo .....	11
4. Quadro Europeu Comum de Referências.....	13
4.1. Competências no contexto do QECR (2001).....	14
4.2. QECR: a favor e contra.....	15
5. Enquadramento teórico da investigação.....	17
5.1. Política de Língua .....	17
5.2. Planificação linguística .....	19
5.3. Análise Crítica do Discurso (ACD) .....	23
6. O ensino do Português como Língua Estrangeira na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado (Estudo de caso).....	24
6.1. Delimitação do campo de trabalho:PLE no Ensino Superior Público .....	25
6.2. Pressupostos relativamente ao ensino-aprendizagem do PLE.....	25
7. Breve resenha histórica sobre o desenvolvimento do Leitorado de Português, na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado.....	26
7.1. Factores externos e internos que levaram à implementação da disciplina de Língua Portuguesa na Faculdade de Filologia.....	27
7.2. Estatuto de Língua Portuguesa na Faculdade de Filologia .....	31
8. Contexto educativo e sociocultural na República da Sérvia .....	32

8.1. Ensino das Línguas Estrangeiras .....	32
9. Metodologia .....	34
9.1. Roteiro do percurso metodológico.....	34
9.2. Análise de conteúdo e análise textual .....	35
9.3. Caracterização do estudo .....	35
9.4. Contexto do trabalho de investigação .....	36
9.5. Recolha de dados .....	36
9.6. Informantes .....	36
9.7. Instrumentos de recolha de dados .....	37
9.8. Apresentação de dados.....	39
9.9. Análise de dados .....	46
9.10. Análise de dados de entrevistas.....	55
Conclusão .....	57
Bibliografia.....	59
A. Fontes – Documentos.....	66
B. Fontes Digitais .....	66

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Resultados obtidos e média aritmética no que concerne a cada um dos assuntos que os professores de Português falaram com os seus alunos na FFB.....	73
Tabela 2 – Resultados obtidos relativamente a cada uma das sugestões apresentadas em relação a uma melhor organização do ensino do PLE na FFB. ....	74
Tabela 3 – Resultados obtidos relativamente aos motivos mais relevantes que levaram os professores a ensinarem o Português na FFB, sendo que 1 corresponde a maior importância e 3 a menor.....	74
Tabela 4 – Resultados obtidos relativamente às opiniões de algumas afirmações apresentadas aos professores. ....	75
Tabela 5 – Estrutura étnica da Sérvia .....	88
Tabela 6 – Falantes nativos de Português no mundo (milhões).....	89
Tabela 7 – Utilizadores da Internet.....	89
Tabela 8 – Síntese Dicotómica de Modelos de Currículo .....	87

## Índice de Anexos

Anexo A: Inquérito aplicado aos docentes de PLE na FFB .....	68
Anexo B: Resultados dos inquéritos.....	73
Anexo C: Programa de disciplina de Língua Portuguesa 1 no ano lectivo de 2008/09, Faculdade de Filologia de Belgrado .....	76
Anexo D: Programa de disciplina de Língua Portuguesa 2 no ano lectivo de 2008/09, Faculdade de Filologia de Belgrado .....	81
Anexo E: Programa de IV Curso de Verão de Língua Portuguesa e Cultura Lusófona. 85	
Anexo F: Síntese Dicotómica de Modelos de Currículo .....	87
Anexo G: Número de habitantes na República da Sérvia (censos 2002) .....	88
Anexo H: Língua Portuguesa em crescimento no mundo .....	89

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACD	Análise Crítica do Discurso
CIES	Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
CLP-IC	Centro de Língua Portuguesa - Instituto Camões
ESL	English as a Second Language
FFB	Faculdade de Filologia de Belgrado
FLAST	Foreign Language Attitude Survey for Teachers
FLUL	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
FLUP	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
IC	Instituto Camões
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
NATO	North Atlantic Treaty Organization
PL	Planificação Linguística
PLE	Português Língua Estrangeira
PL2	Português Língua Segunda
QERC	Quadro Europeu Comum de Referência
UE	União Europeia

## **1. Introdução**

Pretendemos, com este estudo, analisar o ensino do Português como Língua Estrangeira na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado, na República da Sérvia.

### **1.1. Objectivos**

Este trabalho tem como objectivo contribuir para os seguintes objectivos gerais: 1) Reflectir sobre a problemática relativa ao ensino-aprendizagem do PLE na Faculdade de Filologia; 2) Formular hipóteses de compreensão e interpretação de factos linguísticos e culturais relacionados com ensino do PLE e para os seguintes objectivos específicos: 1) Analisar os contributos dos docentes de Português para a divulgação de Língua e Cultura Portuguesas na Sérvia.

Pretendemos dar um pequeno contributo para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem do Português como LE no Ensino Superior.

### **1.2. Organização do Trabalho**

O presente trabalho encontra-se estruturado em nove capítulos.

O primeiro capítulo refere-se à introdução, objectivos e estrutura da dissertação.

O segundo capítulo abordará a revisão da literatura mais relevante para o estudo.

No terceiro capítulo serão apresentadas as descrições de alguns termos e conceitos do ensino-aprendizagem das línguas.

No quarto capítulo abordaremos o QECR (2001) e a questão das competências no sentido das recomendações do QECR. Indicaremos a opinião dos autores que estão ou não a favor do QECR.

O quinto capítulo é o nosso enquadramento teórico. Apresentaremos os contributos da Política de Língua, da Planificação Linguística e da Análise Crítica do Discurso sobre a questão de ideologia (sistema de valores).

No sexto capítulo serão apresentados as razões pelas quais escolhemos o ensino do PLE na Faculdade de Filologia como estudo de caso. Além disso, tentaremos delimitar o campo de trabalho tendo em conta que se trata de ensino do PLE no Ensino

Superior Público e apresentaremos os pressupostos relativamente ao ensino-aprendizagem do PLE.

No sétimo capítulo abordaremos a questão sobre o desenvolvimento do Leitorado de Português na Faculdade de Filologia, nomeadamente os factores externos e internos que levaram à implementação do PLE na faculdade e abordaremos a questão do estatuto de Língua Portuguesa na Faculdade de Filologia.

No oitavo capítulo abordaremos o contexto educativo e sociocultural na República da Sérvia tendo em conta o ensino das línguas estrangeiras.

O nono capítulo tratará da questão metodológica. Será feita a apresentação do roteiro do percurso metodológico. Apresentaremos os elementos relevantes da caracterização e de contexto de investigação. Será feita, também, a apresentação e análise de dados obtidos dos inquéritos aplicados aos docentes do PLE e análise de dados das entrevistas.

Para finalizar o nosso estudo apresentaremos a conclusão.

## **2. Revisão da literatura**

O estudo de Jelena M.Savic (1997), Universidade de Belgrado, intitulado *Teaching Spanish as a Foreign Language in Belgrade, Yugoslavia: A Need to Overcome the Old Ways* e o livro de Ana Jovanović (2009), Universidade de Kragujevac, *Student and teacher attitudes in foreign language instruction* funcionaram como um paradigma a seguir porque remetam para as questões do ensino da língua estrangeira na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado.

Savic (1997) no seu estudo aplicou um inquérito baseado em *FLAST (Foreign Language Attitude Survey for Teachers)*, cujo principal objectivo era analisar os métodos de ensino de língua espanhola em Belgrado, na Sérvia na década de 90 do séc.XX. Abordou a questão das atitudes dos professores de espanhol como LE, dos manuais, do currículo e dos princípios de ensino de língua espanhola. Entrevistou 12 professoras, com idades compreendidas entre 27 a 55 anos. Onze das professoras são de nacionalidade sérvia, licenciadas pelo Departamento de Língua e Literatura Espanhola na Faculdade de Filologia da Universidade de Belgrado e uma professora é de nacionalidade peruana. Os resultados dos inquéritos/entrevistas indicam que as professoras ainda apostam no método tradicional do ensino de espanhol, tendo em conta

os seguintes dados, entre outros: 1) 86% das inqueridas concordaram que o espanhol não pode ser ensinado sem a correspondente cultura e que a cultura deve ser ensinada em espanhol quando e onde for possível; 2) 92% das professoras concordaram que as aulas de língua estrangeira devem ser divertidas e estimulantes; 3) 67% das professoras disseram que o método gramática-tradução dá resultados positivos no desenvolvimento das habilidades comunicativas em espanhol; 4) 52% dos participantes concordaram que o sistema de som do espanhol deve ser ensinado separadamente e no início do processo de aquisição, i.e. durante as primeiras semanas de instrução; 5) cerca de metade das professoras (52%) considerou que a capacidade de aprender uma linguagem humana é uma característica inata.

Ana Jovanović (2009) no seu livro explora as relações entre as crenças/attitudes dos alunos e dos professores sobre o ensino/aprendizagem de espanhol como LE e as percepções sobre as práticas de ensino na Faculdade de Filologia de Belgrado. Os dados qualitativos da pesquisa, que foi realizada em 2006/07, indicam que os alunos são particularmente dóceis no início de sua formação académica, uma vez que não questionam as normas da instrução. A autora refere que os alunos assumem um papel passivo que lhes é apresentado através do conjunto cultural do modelo de educação. Abordou as principais preocupações relacionadas com as percepções do aluno no ensino da língua dentro do contexto sociocultural da educação na Faculdade de Filologia de Belgrado (ensino público). Reflectiu sobre as questões das relações de poder na sala de aula e as possibilidades de aprendizagem autónoma no ambiente universitário tendo em conta as competências afectivas. Sendo um estudo de cariz etnográfico, na área de Linguística Aplicada, ao analisar as aulas dos três professores cuja língua materna é espanhol, concluiu que cada professor é um ser único. Concluiu que, os professores devem potenciar as suas capacidades visando um ensino motivador e apostando numa aprendizagem autónoma, tendo em conta o contexto sociocultural onde está inserido.

Uma vez que são escassos estudos ou dissertações de investigadores sérvios, consideramos, pois, relevante indicar duas dissertações cuja temática remete para o ensino/aprendizagem/aquisição do Português como L2/LE:1) M.Makaric Pavlovic (2007) *Ensino da língua portuguesa a falantes de Sérvio*, FLUL; 2) Radovan Miletic (2008), *Aquisição de Preposições em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira: o caso dos falantes nativos da língua sérvia*, FCSH/UNL.

A dissertação de Mestrado de M. Makaric Pavlovic (2007) centra-se nas dificuldades no processo de ensino/aprendizagem do PLE, tendo por base uma abordagem de Análise Contrastiva. O inquérito da autora pretende saber quais são as áreas mais difíceis (por exemplo Sintaxe, Morfologia, Léxico, etc.) para aprendizagem do PLE assim como saber os motivos que levaram os alunos a aprender a língua portuguesa. Quis saber a opinião dos informantes, que estudam a língua portuguesa no ensino formal e informal, em relação 1) à língua, (por exemplo se consideram o Português uma língua fácil, musical, rica, etc.) e 2) ao uso de língua portuguesa no âmbito das seguintes actividades, como por exemplo: ouvir música, ler livros, escrever cartas, conviver com os falantes nativos, etc. Os informantes deviam escrever uma composição a fim de ser analisada a competência linguística na produção de escrita. Conclui que as dificuldades sentidas, entre outras, recaem no uso dos artigos definidos e indefinidos.

Miletic (2008) na sua dissertação de Mestrado investigou o uso (correcto e/ou desviante - omissão e substituição) das quatro preposições *a*, *de*, *em* e *para*, por falantes nativos da língua sérvia que se encontram em contextos de aquisição/aprendizagem de PL2/PLE. Tem por base uma abordagem de Linguística contrastiva a fim de explicar os erros e as dificuldades (chamadas interferências) devidas à influência de L1 no processo de aquisição/aprendizagem de Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira. Verificou de que forma se manifesta a transferência das preposições da L1 para a L2. Os resultados dos inquéritos mostram evidência de transferência de propriedades da L1 para a L2. Trata-se de uma transferência negativa e positiva tendo em conta as diferenças e semelhanças dos sistemas preposicionais e sistemas casuais nas duas línguas. Chegou à conclusão, que as diferenças semânticas entre as marcas espaciais (referências espaciais) da L1 resultam em várias referências espaciais na L2 e que a L1 dos aprendentes influencia a aquisição das estruturas da L2 (Miletic, 2008:95).

### **3. Ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras: descrições de termos e conceitos**

A fim de atingir os objectivos recorreremos a alguns conceitos-chave que importa explicitar: recorreremos indiferentemente a termo «noção» e a termo «conceito» ao longo desta dissertação. Tal como Maria Isabel Desmet (1993:196 ) indica «utilizamos

indiferentemente 'noção' e 'conceito' conforme as indicações da ISO, que dá os dois termos como sinónimos perfeitos». A definição de noção «Segundo a Norma ISO 1087:1990, a noção é definida como «uma unidade de pensamento, constituída por abstracção, a partir das propriedades comuns a um conjunto de objectos» (*id., ibid.:197*).

### 3.1. Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE)

Gallisson e Costa (1983:442-443) no Dicionário de Didáctica das Línguas relativamente à L2/LE destacam:

«A língua segunda e a língua estrangeira definem-se ambas como não maternas (são instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto de a língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado. Enquanto a língua estrangeira é aprendida por indivíduos, a língua segunda é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a (ou as) língua (s) materna (s) é (ou são) praticamente desconhecida (s) fora das fronteiras do país».

Tendo em conta os pressupostos teóricos de Stern (1983) Leiria (2004:1) refere a distinção entre L2 e LE: «É hoje consensual que, se se estabelecer o contraste entre L2 e LE, o termo L2 deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico».

Falando da definição da L2 Sharwood-Smith, M (1994:7) defende que esta «will normally stand as a cover term for any language other than the first language learned by a given learner or group of learners» (Conde 2008:5).

O termo L2, por ser tão genérico, é utilizado quando se fala de ensino e de aprendizagem de uma outra língua que não é a L1 (Dias 2009:54).

Nesse sentido, o termo L2 é utilizado ao longo desta dissertação a par do termo LE.

### 3.2. Língua alvo

Na área de Didáctica de Línguas Estrangeiras utiliza-se o termo «**língua alvo**» (**target language** em inglês e em espanhol **lengua meta**): «El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. O termo engloba os conceitos de língua estrangeira (LE) e de língua segunda (L2), embora, por vezes, esses três termos são utilizados como sinónimos»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm). acesso em 15.12.2009.

Devido às circunstâncias em que a língua alvo se ensina/aprende, fazemos uma distinção entre a língua estrangeira e a língua segunda. Quando um sérvio, cuja L1 (isto é, língua primeira ou língua materna) é sérvio, aprende português na Sérvia, trata-se de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE). Por outro lado, estamos perante uma situação de ensino-aprendizagem de Português como Língua Segunda (PL2), como é o caso de, por exemplo, sérvios imigrantes em Portugal (cuja L1 ou língua materna é sérvio) que aprendem Português em Portugal.

No que diz respeito aos alunos universitários da Universidade de Belgrado estamos a falar do contexto de ensino formal de aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) na Faculdade de Filologia.

Quanto ao processo de aprendizagem de PLE ou de PL2, cabe destacar, que, embora, ambos os processos, também, têm algumas características em comum, independentemente do modo de aprendizagem (formal *versus* informal), é difícil atingir o mesmo de nível de proficiência linguística (correção e fluência) na língua portuguesa. É de salientar, tendo em conta o **input** (tempo de exposição à língua alvo que favorece e estimula a aquisição da mesma), que os aprendentes de PL2 revelam melhores resultados de que os aprendentes de PLE.

Neste sentido, Miletic (2008) na sua dissertação de Mestrado investigou o uso das quatro preposições *a*, *de*, *em* e *para*, por falantes nativos da língua sérvia. Partiu do pressuposto de que a aquisição de uma língua natural é determinada por princípios linguísticos inatos, dentro do quadro teórico da Gramática Universal recorrendo aos conceitos de transferência, interlíngua e da Linguística Cognitiva. Miletic formou dois grupos de informantes de falantes nativos da língua sérvia: o grupo de PL2 e o grupo de PLE. Para validar a investigação formou um grupo de controlo composto por dez falantes nativos da língua portuguesa, na sua maioria com formação superior, todos residentes na área da Grande Lisboa. Aos dois grupos de informantes sérvios foi aplicado o mesmo tipo de teste, a fim de encontrar diferenças na aquisição/aprendizagem de PL2/PLE. No caso do grupo de informantes inseridos no contexto da aquisição de PL2, o tempo de vivência efectiva em Portugal, não podia ser menor que cinco anos.

Miletic (2008:87) conclui: «O grupo de PLE demonstra ter mais dificuldade na aprendizagem do sistema preposicional do Português. Em comparação com o grupo de PL2, regista um maior número de omissões, bem como um maior número de substituições». Um dos elementos que é

preciso ter em conta é o **input**, porque o tempo de exposição à língua portuguesa do grupo de PLE é bastante inferior ao grupo de PL2.

A proficiência linguística no quadro de referência do QECR deve ser entendida tendo em conta os usos da língua nas interacções sociais e as competências gerais e comunicativas em língua, postos nos termos de acção, isto é:

«No quadro de referência do QECR entende-se por proficiência linguística uma competência geral, analisável em competências parciais, que habilita os indivíduos a participar activamente por meio do uso da língua nas interacções sociais. [...] Assim, a caracterização da proficiência linguística deve, neste enquadramento teórico, assentar numa descrição dos usos da língua por um lado e das competências gerais e comunicativas em língua que habilitam os falantes para usar a língua nos seus universos de acção, por outro. Da assunção deste quadro teórico decorre que a avaliação do nível de proficiência se efectue tendo sempre por referência os horizontes de acção para os quais a actividade linguística concorre como instrumento fundamental»<sup>2</sup>.

### 3.3. Aquisição e Aprendizagem

Apresentamos a definição de aprendizagem de L2 de Mitchell & Myles (2004:5-6): «We define this [second language learning] broadly, to include the learning of any language, to any level, provided only that the learning of the 'second' language takes place some time later than the acquisition of the first language. [...] It is sensible to include 'foreign' languages under our more general term of 'second' languages, because we believe that underlying processes are essentially the same for more local and for more remote target languages, despite differing learning purposes and circumstances».

Savic (1996:30) refere que hoje em dia a maioria de investigadores da L2 faz a distinção entre a aprendizagem (*learning* inglês) e a aquisição (*acquisition* inglês). Mitchell & Myles (2004:6) tendo em conta a complexidade de assunto acrescentam: «Some second language researchers have proposed a principal distinction between formal, conscious learning and informal, unconscious acquisition. This distinction attracted much criticism when argued in a strong form by Stephen Krashen; it still has both its active supporters and its critics (Zobel, 1995; Robinson, 1997). It is difficult to sustain systematically when surveying S [econd] L [anguage] L[earning] research in the broad way proposed here, unless specially indicated, we will be using both terms interchangeably».

Segundo Krashen «la adquisición de una lengua segunda consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla — al igual que hacen los niños en la lengua primera— la competencia para la comunicación; el aprendizaje, a su vez, se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la

---

<sup>2</sup> [http://www.iltec.pt/divling/pdfs/cd2\\_proficiencia\\_linguistica.pdf](http://www.iltec.pt/divling/pdfs/cd2_proficiencia_linguistica.pdf), accedido em 15.10.2009.

corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento. S. Krashen, quien sostiene que el aprendizaje no conduce a la adquisición, articula su mencionada teoría en torno a la formulación de cinco hipótesis: la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input* comprensible y la hipótesis del filtro afectivo»<sup>3</sup>.

Devido à diversidade de existentes teorias (por exemplo de *input/output*, «nativistas» e «empíricas»), na área de Aquisição de L2, Dias (2009:66) refere «também Lightbown & Spada (2003:37) confirmam que os investigadores e professores, que esperam que as teorias de aquisição de língua lhes apresentem dados que os ajudem na prática do ensino da língua, sentem-se frustrados pela falta de concordância entre os especialistas. No entanto, as autoras reconhecem que as complexidades da aquisição de L2, tal como acontece com a L1, representam um puzzle de difícil resolução para linguistas, psicólogos e neurologistas. E acrescentam que ‘mesmo que se consiga um acordo, haverá sempre questões sobre como a teoria será interpretada para o ensino da língua’ pois muitos professores, apesar de interessados pelo desenvolvimento teórico, continuarão a ensinar, a planear lições e a avaliar os seus estudantes na ausência de uma teoria global de aprendizagem de L2».

Em suma, o termo aprendizagem do PLE é utilizado ao longo desta dissertação, tendo em conta que se trata de ensino formal do PLE, com características típicas da aprendizagem consciente e explícita dos elementos gramaticais por parte de alunos universitários na Faculdade de Filologia (Krashen, 1981).

### 3.4. Abordagem comunicativa e competência comunicativa

Existem várias definições de competência comunicativa. Savignon (1983:1): «Collecting definitions of communicative competence is fun. Teachers, methodologists and textbook writers have used the term in many interesting and confusing ways».

Chomsky (1959) rejeita a perspectiva behaviorista da aprendizagem de Skinner (1957), que advogava a formação de hábito condicionada pelo estímulo. Chomsky (1965), no âmbito de linguística teórica, introduz o conceito de competência (na sequência do par **competence-performance**). A fim de alcançar a mestria linguística, tendo como modelo o «falante nativo ideal» Chomsky (1965:3)<sup>4</sup> destaca: «Linguistic theory is primarily concerned with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant

---

<sup>3</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/adquisicion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm), acedido em 15.10.2009.

<sup>4</sup> Apud Savic(1996,26 -27)

conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance».

O grande contributo de Chomsky consiste em ter introduzido a questão do Mecanismo de Aquisição da Linguagem (MAL em inglês *LAD*) enfatizando assim a faculdade inata da linguagem. Chomsky considera que não existe a interacção entre a linguagem e o meio sociocultural. «Embora Chomsky sempre se tenha recusado a fazer sugestões para a aplicação directa da sua teoria à sala de aula, esta acabou por dar origem à chamada Abordagem Cognitiva, embrião das grandes mudanças sofridas a nível da metodologia do ensino das línguas nas últimas décadas» (Peralta, 2005:133).

Por outro lado, o sentido de língua como fenómeno social, na sua vertente da ligação entre o meio sociocultural e a linguagem (isto é língua em uso), precisamente ganha sentido nos trabalhos de Hymes. Neste contexto, Hymes (1974:124)<sup>5</sup> destaca: «[...] linguists have abstracted from the content of speech, social scientists from its form, and both from the pattern of its use».

Hymes (1972,1974), nos seus estudos no âmbito da Sociolinguística e da Etnografia da Comunicação, agrupa os factores intervenientes no processo de comunicação, no sentido de uso de língua como fenómeno social: por ex. as normas/valores sociais (quando/como/de que falar, etc.) e culturais que regem os usos linguísticos, determinando a adequação ou inadequação dos actos comunicativos. O foco de estudo é a língua num contexto (contexto discursivo), as suas unidades, o enunciado, o discurso e o texto a fim de analisar a intenção comunicativa e a interpretação de enunciados.

Segundo Peralata (2005:136) «Hymes dicotomiza a competência comunicativa em duas subcompetências fundamentais: competência linguística (gramatical) – conhecimento - e competência comunicativa - habilidade para usar a língua».

A abordagem comunicativa conta com os contributos de diferentes áreas de investigação, tais como, de Sociolinguística (Hymes, Labov), de Linguística Sistémico-Funcional (M.A.K.Halliday e as suas teorias das funções da linguagem: textual, ideacional e interpessoal) e de E J. Searle (actos da fala). A abordagem comunicativa desenvolvida principalmente por Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Bachman (1990), focaliza o processo de ensino-aprendizagem no (s) aprendente (s) tendo em conta a (s) sua (s) necessidade (s) comunicativa (s). Canale (1983) tendo em conta os

---

<sup>5</sup> Apud Savic (1996:28)

domínios do conhecimento e das capacidades indica que o aspecto comunicativo e funcional da linguagem se torna o centro das atenções. Neste contexto passa a atribuir-se maior ênfase **a quem se ensina**. No contexto de interacção descreve a competência comunicativa como um conjunto de quatro competências inter-relacionadas: competência gramatical (ou linguística), competência sociolinguística, competência discursiva, competência estratégica.

### **3.5. Autonomia na aprendizagem**

Definição de autonomia na aprendizagem é a capacidade que o aluno desenvolve a fim de organizar o seu próprio processo de aprendizagem.

Vários autores (Holec, 1981; Little, 1991,2001,2007; Ushioda, 1996) apontam que a autonomia na aprendizagem implica uma postura intencional, consciente, explícita e analítica visando a determinação do aprendente a ser responsável a tomar decisões pessoais sobre a sua aprendizagem conducente a uma vontade de participar, juntamente com os professores na negociação dos seguintes procedimentos: 1) identificação de suas necessidades de aprendizagem e da definição dos seus objectivos; 2) a planificação de aula; 3) a selecção de conteúdos e a criação de sua sequência; 4) a selecção de material didáctico adequado, dos exercícios no uso de várias técnicas e estratégias, mas sobretudo das técnicas da aprendizagem e das técnicas metacognitivas e, finalmente, 5) a realização de auto-avaliação.

As investigações nesta área indicam que o aprendente deixa de ser visto como um receptor passivo de conhecimentos, e passa a ser visto como o principal interveniente no contexto de interacção. Desta forma as teorias da educação, da política educacional, da psicologia e da psicolinguística deram um contributo significativo. No domínio das didácticas das línguas, Holec (1981) define autonomia como «a capacidade de gerenciar a sua própria aprendizagem», que não deve ser entendida como uma capacidade inata, mas como um recurso que é adquirido através do desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Por outro lado, Vygotsky (1978,1986) refere que o ser humano adquire uma língua porque interage, em sociedade, com os outros seres humanos. A língua tal como o conhecimento são construídos socialmente através da

interacção. Little (2009)<sup>6</sup> destaca as ideias de Holec (1981) e de Vygotsky (1978, 1986): «In formal contexts autonomous language learners are able to take charge of their own learning. [...] Like the acquisition of language, the development of learner autonomy depends on social interaction (Vygotsky, 1978, 1986) ». Dickinson (1987) argumenta a favor da aprendizagem autónoma com estes cinco motivos: razões de ordem prática; diferenças individuais dos aprendentes; fins educativos; motivação; o objectivo de aprender a aprender (autonomia promove reflexão sobre os seus processos de aprendizagem e das estratégias utilizadas).

Little (2009)<sup>7</sup> considera que o papel de professor no processo de autonomia na aprendizagem se rege por três princípios pedagógicos:

«1) Learner involvement- we must involve learners fully in planning, monitoring and evaluating their own learning; 2) Learner reflection- we must help learners to reflect continuously on the process and content of their learning and to engage in regular self-assessment; 3) Target language use- we must ensure that the target language is the medium as well as the goal of all learning, including the reflective component».

### 3.6. Currículo

De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE* o currículo<sup>8</sup> é um termo que se refere ao quadro geral de planificação, acção e avaliação no domínio do ensino e da aprendizagem. Tem como principal objectivo a implementação das decisões tomadas. O currículo pressupõe: (1) a definição de **metas e objectivos**, (2) através de selecção de **conteúdos**, (3) da **metodologia** a aplicar e (4) ao estabelecimento de critérios de **avaliação**. Todos os quatro componentes do currículo têm por base a atitude e a percepção, sendo esta singular, perante a **língua**, as **metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem**, assim como os princípios educativos predominantes na sociedade (**valores e atitudes da cultura dominante**).

Coerência é o princípio fundamental do currículo, devido à existência de uma dependência mútua entre os diferentes factores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Considera-se a coerência um factor principal do currículo.

---

<sup>6</sup> Little David, Learner autonomy, the *Common European Framework of Reference for Languages* and the European Language Portfolio, Seminar on language teaching, Philological Faculty, University of Belgrade, 7-9 October 2009.

<sup>7</sup> Little David, Learner autonomy, the *Common European Framework of Reference for Languages* and the European Language Portfolio, Seminar on language teaching, Philological Faculty, University of Belgrade, 7-9 October 2009.

<sup>8</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/curriculo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm) acedido em 1.11.2009.

Tendo em conta várias definições de *curriculum*, a título de exemplo mencionamos diferentes significados conforme o campo semântico do domínio de saber, tais como: «plano de estudos», «programa de uma disciplina», «planificação do processo de ensino e aprendizagem» (Peralta 2005:34).

Peralta (2005:30) refere: «... o currículo de uma língua estrangeira, seja qual for a acepção em que consideramos este conceito, implica sempre uma determinada concepção de *língua*, em geral, e da língua alvo, em particular».

O modelo de H. Taba (1962:12)<sup>9</sup> fornece a seguinte progressão no processo de desenvolvimento do currículo<sup>10</sup>:

- 1) Diagnóstico de necessidades (ou análise de necessidade = the fact-finding stage in Dublin & Olshtain (1986:5)<sup>11</sup>;
- 2) Formulação de objetivos;
- 3) Selecção de conteúdos;
- 4) Organização de conteúdos;
- 5) Selecção de experiências de aprendizagem;
- 6) Organização de experiências de aprendizagem;
- 7) Determinação do que avaliar e dos meios para avaliar.

No ensino de línguas, as etapas de selecção de conteúdos e de organização de conteúdos correspondem ao desenho do programa. J. Richards (1984) apresenta um modelo de currículo que vai além da mera especificação de conteúdo e de entrada. Propõe um quadro amplo que inclui a análise de necessidades, metodologia e avaliação, e em que a educação é concebida como um conjunto de processos e procedimentos sistemáticos e inter-relacionados.

Na década de 80 do século passado surge um outro tipo de enfoque curricular com os de Stern (1983), Dubin e Ohlstein (1986), D. Nunan (1988) e R. K. Johnson (1989). No que diz respeito ao processo de elaboração de currículo predomina um enfoque que liga os diferentes vectores de planificação com os seguintes elementos: 1) a prática do ensino; 2) o ensino de línguas e 3) os princípios da teoria geral da educação<sup>12</sup>.

Savic (1996, 28:32) ao referir-se as implicações de uma nova perspectiva emergente na abordagem comunicativa do ensino da língua, no sentido de Halliday (1977) e de Savignon (1983), coloca uma questão relevante: Como utilizar o conceito da

---

<sup>9</sup> Peralta (2005:87)

<sup>10</sup> Ver diferentes modelos curriculares no ensino de LE nas décadas de 70,80 e 90 do séc.XX: a Tabela 8 em anexo - Síntese Dicotómica de Modelos de Currículo, segundo Peralta (2005:182)

<sup>11</sup> Peralta (2005:89)

<sup>12</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/curriculo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm) acedido em 15.1.2010.

competência comunicativa na elaboração do currículo? Neste sentido, falando dos planos curriculares e dos princípios comunicativos no processo de ensino das línguas estrangeiras Savic indica que não podemos falar de princípios completamente novos, mas sim podemos dizer que estes princípios «alters and expands the components of existing systems in terms of language content, course products and learning process» (Dubin e Ohlstein, 1986:88)<sup>13</sup>.

Os conteúdos são um dos componentes essenciais de um programa de ensino ou de currículo. O conteúdo consiste num conjunto de conceitos e procedimentos que os aprendentes precisam aprender para atingir os objectivos do programa de acordo com os ciclos e o níveis do programa. Os objectivos são um dos componentes essenciais de um programa de ensino ou de currículo. Eles dizem directamente respeito à avaliação, o processo de currículo em que os objectivos são reformulados como critérios de avaliação da aprendizagem. O papel dos objectivos no ensino tem sido um desenvolvimento distinto, sob a orientação das várias escolas de psicologia educacional (a partir dos postulados do behaviorismo, a dar importância à componente cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, bem como as experiências e atitudes dos alunos)<sup>14</sup>. As propostas modernas de **aprendizagem centrada no aluno**, destacam a importância dos objectivos pessoais do aluno assim como as razões que o motivam a inscrever-se num programa de aprendizagem da língua. Este conceito adquire uma importância especial, enfatizando a análise **das necessidades dos alunos** e da negociação de metas. Destaca também a recente inclusão de objectivos de **aprender a aprender** entre os objectivos gerais.

#### 4. Quadro Europeu Comum de Referências

O QECR (2001) é um dos instrumentos do Conselho da Europa com foco no ensino, aprendizagem e avaliação das línguas vivas. Surge no âmbito de políticas de educação de diferentes países.

---

<sup>13</sup> Apud Savic (1996:31)

<sup>14</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/objetivos.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/objetivos.htm) accedido em 12.1.2010.

#### 4.1. Competências no contexto do QECR (2001)

O QECR (2001) fala de várias competências. «*Competências* são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções.

- As *competências gerais* não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas.

- As *competências comunicativas em língua* são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos» (QECR:29).

##### «As competências gerais individuais

As *competências gerais* dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o *conhecimento declarativo (saber)*, a *competência de realização (saber-fazer)*, a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e a *competência de aprendizagem (saber-aprender)*.

O *conhecimento declarativo* é entendido como um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico)» (QECR:31).

Em síntese, as competências **gerais** incluem: O conhecimento declarativo (saber); As capacidades e a competência de realização; A competência existencial (atitudes, valores, motivações, crenças, estilos cognitivos, traços de personalidade); A competência de aprendizagem; e

##### **As competências comunicativas em língua:**

- **Competências linguísticas** (Competência lexical; Competência gramatical; Competência semântica; Competência fonológica; Competência ortográfica; Competência ortoépica);

- **Competências sociolinguísticas** (Os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques);

- **Competências pragmáticas** (A competência discursiva, A competência funcional) (QECR, 147:184).

## 4.2. QECR: a favor e contra

No que diz respeito ao discurso no QECR apresentamos algumas facetas que visam os objectivos deste documento:

«A construção de um Quadro de Referência *abrangente* (itálico nosso), transparente e coerente para a aprendizagem e o ensino de línguas não implica a imposição de um sistema único e uniforme. Pelo contrário, o QECR deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas. O QECR deverá ser: • multíusos: utilizável para toda a variedade de finalidades envolvidas no planeamento e na disponibilização de meios para a aprendizagem de línguas; • flexível: adaptável à utilização em diferentes circunstâncias; • aberto: capaz de ser aumentado e aperfeiçoado; • dinâmico: em evolução contínua, correspondendo à experiência do seu uso; • amigável: apresentado sob uma forma rapidamente compreensível e utilizável por todos a quem se dirige; • não-dogmático: não ligado, de modo irrevogável e exclusivo, a nenhuma das teorias e práticas concorrentes da Linguística ou das Ciências da Educação». (QECR, 2001:27).

O Conselho da Europa publicou o QECR com a intenção explícita de poder usá-lo em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas, o que significa:

1. É transparente, abrangente, flexível, aberto para actualizações, quando se destaca:

«Existe um certo número de teorias e de modelos concorrentes sobre a organização de palavras em frases. Não é função do QECR julgá-los e promover o uso de um deles em particular. Compete-lhe, sim, encorajar os utilizadores a justificar a sua escolha e as consequências que daí advêm para a sua prática». (QECR, 2001:161)

2. É dinâmico, ou seja, em constante processo de evolução que prevê a necessária melhoria do conteúdo e dos critérios, nomeadamente quando diz

«Os profissionais que preferam utilizar um outro quadro de referência devem sentir--se livres para o fazer, tanto aqui como em qualquer outra parte» (QECR, 2001:157)

3. Não se trata de um manual dogmático, isto é, aborda todas as teorias linguísticas em pé de igualdade, nomeadamente quando diz «mas trata-se de recomendações e não de obrigações». (ibid:14).

É importante destacar que neste momento a maior parte do continente europeu, no que diz respeito ao ensino das línguas, apela para o uso do QECR. Vamos tentar analisar aspectos positivos e negativos do QECR.

O Professor J. L. M. Trim (Director de Projecto do QECR) está a favor da implementação do QECR segundo Filipović (2007:381). Trim falando do papel do QECR (2005:8) diz:

«It will review the whole field of language in school, including mother tongue education, looking at the basis of the diverse terms in use, analyzing current curricular policies and also considering again proficiency descriptors and attainment issues. So, as you can see, the Framework is far from a dead end, but is generating new and more focused thinking in the fields it covers. You may, though, by now be thinking that CEFR is concerned only with high-level policy-making, affecting national policies, curricular guidelines and examinations: matters over which the classroom teacher has little control. You may be inclined to share the fear that your students will be made to teach to European norms which take little account of their particular situation. Some critics have expressed the fear that CEFR will be treated as a 'Bible' and that authorities will try to follow its recommendations blindly and uncritically. One German professor has gone so far as to say that if CEFR is followed, all research in applied linguistics and language didactics will come to an end!».

Vários autores indicam uma série de razões contra a implementação do QECR, visto que consideram que o QECR não está isento de elementos ideológicos. Afirmam que o QECR é o documento mais completo (de tal modo abrangente!) que ainda pode ser entendido como um documento dogmático. Por exemplo, Skutnab-Kangas (2002,2005), quando se trata da África do Sul após *apartheid*, Austrália, etc., refere que a existência e a preservação das línguas minoritárias muitas vezes são utilizadas para reforçar o domínio da língua que já tem um estatuto social dominante (Filipović 2007:381). Tollefson (2002: 79) cita a afirmação de Menk: „In an analysis of several social-science conferences in Germany, Menk (2000) concludes that most German social scientists favor centralist, monolingual, and assimilationist language policies, despite paying lip-service to diversity»( *Ibidem*).

No entanto, numa atitude abrangente, visando educação à cidadania através de competências transversais de saber Grosso (2007:5) destacando a faceta reflexiva (com poucas respostas!) do QECR conclui:

«O papel e a importância do ensino-aprendizagem das línguas têm mudado ao longo da história, mudando-se também os objectivos de aprendizagem, conteúdos e formas de ensinar (dificilmente síncronos com o momento exigido). Actualmente, mudanças várias fazem emergir uma abordagem orientada para a acção; mais do que compreender o mundo, o aprendente, como actor social, deve agir sobre ele, transformando-o positivamente. A realização de tarefas significativas em situações ricas e complexas contribui para o desenvolvimento de competências, designadamente das comunicativas. O *Quadro Europeu Comum de Referência* tenta dar resposta às questões já atrás enunciadas, avança significativamente em relação à descrição e organização das competências por níveis e por *capacidades*, apresenta diferentes competências, concretizando-as através de exemplos e fazendo sobressair o papel das tarefas. Pressupondo o pluralismo metodológico como resposta ao pluralismo linguístico e cultural, o *Quadro Europeu Comum de Referência* é sobretudo um documento reflexivo (com poucas respostas) que

nos obriga a reflectir sobre os nossos próprios saberes e evidências e (re) construir práticas associadas a capacidades sociais e à cidadania».

David Little (2009)<sup>15</sup> indica as seguintes razões contra o QECR: 1) Its common reference levels have been widely abuse; 2) Despite its «action-oriented» approach and inescapable task-based implications, it claims to be methodologically neutral ;3) Its treatment of the education domain is at best ambiguous; 4) In its treatment of speaking and writing it appears to be concerned with «external» communication; 5) The CEFR defines L2 learning as a L2 use .

## 5. Enquadramento teórico da investigação

### 5.1. Política de Língua

Como ponto de partida para a reflexão sobre uma política de língua para o ensino do português como língua estrangeira tomamos as seguintes afirmações de Harold F. Schiffman (2009:47) que refere «que as políticas de língua e o ensino das línguas são duas temáticas académicas, normalmente vistas como díspares». A questão da política sobre o ensino de língua, na linha do pensamento de Schiffman, remete para a designação de Cultura Linguística. «Defino-a [Cultura Linguística] como a soma total das ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, censuras religiosas, superstições e toda a outra ´ bagagem ´ cultural que os falantes trazem da sua cultura para as suas relações com a língua. [...] E, claro, a própria linguagem é parte da cultura linguística, já que é aprendida e não transmitida geneticamente»( id.51). Torna-se, portanto, necessário fazer um esforço para conseguir um verdadeiro enquadramento, no que diz respeito a área da política da língua portuguesa tendo em consideração que se trata de uma disciplina inter/multi /transdisciplinar. Simplesmente porque «a Política de Língua não constitui a questão central de nenhuma disciplina. [...] Aquilo a que me refiro quando escrevo ´ política de língua ´ é (de forma concisa) a tomada de decisões acerca da língua» (Id.48-49). Em síntese, Schiffman prefere ver a política de língua tanto como um processo, como um resultado (*Ib.51*). Para alguns estudiosos o planeamento (*a planificação* itálico nosso) leva à política de língua, ou seja a planificação é considerada como uma actividade *a priori* em relação à política de língua. Por outro lado, para «Fishman o planeamento da língua é um processo que vem *depois* das decisões de política de língua terem sido atingidas» (*Ibidem*). Daí na literatura anglo-saxónica utilizamos as designações **Language Policy and Planining** (LPP).

---

<sup>15</sup> Seminar on language teaching at university, Philological Faculty, University of Belgrade, 7 - 9 October 2009.

Ao longo deste trabalho utilizamos a designação de política de língua, que consiste em conjunto de decisões relativamente ao uso, divulgação e ensino-aprendizagem de línguas num dado país por entidades estatais. A existência de uma política da língua exige uma acção concertada dos vários organismos governamentais que por ela são responsáveis. Denominam-se planificação linguística ou planeamento linguístico as estratégias utilizadas para levar a bom termo os objectivos propostos por uma política de língua.

Ponto de partida: «O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais. Muito do que acima foi dito se aplica de igual modo a um campo mais geral. Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes». (QECR, 2001:25).

As diferentes políticas de planificação linguística no que diz respeito ao ensino das línguas, embora aparentemente liberais ou progressivas, podem ter tanto consequências positivas como negativas. Neste contexto, Filipović (2007) , menciona vários tipos de bilinguismo (bilinguismo substractivo *subtractive bilingualism*<sup>16</sup>, bilinguismo aditivo *additive bilingualism*<sup>17</sup> ver Mikes, 2001:65) na Sérvia . Nesta linha de pensamento podemos questionar acerca das eventuais dificuldades na transferência e aplicação dos documentos da UE, obrigando-nos a uma tomada de consciência, precisamente quando se trata do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001). Convém lembrar que este documento foi/ é muito criticado por alguns, mas, também defendido por outros, dentro e fora da União Europeia. Daí que se justifica ter a noção crítica da sua possível implicação / implementação na contexto da Sérvia tendo em conta as características do país do acolhimento, a fim de nos podermos proteger de modo cientificamente adequado dos possíveis ataques ideológicos dentro do campo socioprofissional (Filipović 2007).

---

<sup>16</sup> **subtractive bilingualism:** When learning a second language interferes with the learning of a first language. The second language replaces the first language. This is commonly found in children who emigrate to a foreign country when they are young, especially in cases of orphans who are deprived of their first language input. (ESL Glossary )

<sup>17</sup> **additive bilingualism:** When learning a second language does not interfere with the learning of a first language. Both languages are developed. ( ESL Glossary)

## 5.2. Planificação linguística

A designação *language planning* (planificação linguística) surge em 1959 nos estudos de Einar Haugen tendo em conta os problemas linguísticos na Noruega (Calvet 1997:6). Wright (2004) aponta para a faceta interdisciplinar da Planificação Linguística e da Política de Língua, uma vez que se conjugam as áreas de ciências sociais, políticas com as disciplinas da área da educação e da linguística em geral. Falando dos direitos linguísticos (inglês *Language Rights*), das Políticas de Língua (*Language Policies*) e da Planificação Linguística (*Language Planning*) C. Bratt Paulston (2003:475) refere

« Language policies are probably best considered as a subset of language planning, an important field of sociolinguistics that emerged in the 1960s, triggered by real-world problems ( Fishman *et al.* 1968, Whiteley, 1971). This new field of language planning found itself consistently dealing with language policies for linguistic minorities. Even the absence of explicit policy , as Heath (1976) pointed out , is in itself an act of language policy».

Silva (2005: 83-84) fala de *status planning* e de *corpus planning* a fim delimitar os domínios e estatuto de língua **das nações saídas do colonialismo**: «*status planning* planeamento conjuntural - a escolha de uma língua ou de línguas nacionais- e dos critérios para o provimento de línguas estrangeiras nos diversos níveis de ensino; [...] a presença externa da língua , isto é , a promoção e difusão, ou dessiminação da(s) língua(s) no exterior; a vigência e avaliação dos programas das línguas nacionais e estrangeiras».

Por outro lado, o planeamento do *corpus* (*corpus planning* ) segundo a mesma autora, no contexto acima referido trata propriamente da questão de língua e do seu funcionamento como por exemplo da questão de adaptação de uma norma linguística e questões de modernização lexical, ortográfica, elaboração de dicionário e de gramáticas (*Id.* 84).

Filipović (2007) postulando as nuances das definições destaca que além de *status planning* e de *corpus planning* também a planificação de aquisição de língua (inglês: ***language acquisition policy***) é uma das áreas pilares indispensáveis relativamente à questão da política de língua e da planificação linguística. Por sua vez, Christina Bratt Paulston (2003:476) sublinha que «She [Nancy Hornberger] also uses Cooper's ( 1989) distinction of three types of planning , which Cooper adapted from Kloss (1969): status planning ( about the uses of language) , acquisition planning (about users of language), and corpus planning (about language)».

Inúmeros autores ( Fishman, 1968; Bugarski, 2005), nos últimos sessenta anos, interpretam de modo diferente a história e a teoria da política linguística e da

planificação linguística. Sintetizando podemos destacar que os autores europeus se interessam pelo resultado das políticas da planificação linguística tendo em conta a ligação directa entre a política da planificação linguística com o meio sociocultural (Bugarski, 2005 e Geertaerts, 2002). Por outro lado, os autores norte-americanos (Ricento, 2000) tendem ver esta disciplina como uma disciplina *pró-activa em termos políticos* dentro da Sociolinguística, que tem de ser vista num contexto mais vasto das diferentes áreas do saber, isto é dentro de várias áreas das Ciências Sociais e Humanas. Quase todas as Políticas da planificação linguística, que merecem ser respeitadas devido a sua responsabilidade, consideram a planificação de ensino-aprendizagem/ aquisição de línguas (L1, L2 e LE) como uma das partes mais importantes (Filipović 2007).

Segundo Ricento<sup>18</sup> (2000) podemos encontrar três tipos de abordagens no que diz respeito aos objectivos da política da planificação linguística:

1) Abordagem sociopolítica ao macro nível, que trata de assuntos e processos ao nível nacional ou supra-nacional, a título de exemplo, podemos mencionar a criação/ formação ou desmembramento de um país, etc. 2) Abordagem epistemológica, isto é, paradigmas de conhecimento, de saber e de investigação; modelos de investigação científica. Podemos, a título de exemplo, mencionar: estruturalismo *versus* pós-modernismo no âmbito da linguística ou das ciências humanas, etc. 3) Abordagem estratégica. Trata-se de uma abordagem que de modo implícito e explícito implica uma série de objectivos e argumentos (os objectivos previamente definidos, que podemos classificar como objectivos económicos, políticos ou sociais no âmbito da Educação e da Ciência. Por exemplo, a planificação linguística de um país pode basear-se nas investigações sociais de pobreza através das quais institucionalmente se favorece o ensino das certas línguas num país em detrimento das outras, neste sentido o caso do ensino das línguas estrangeiras é o mais paradigmático).

Recinto (2000) identifica três fases da História da planificação linguística:

A primeira fase da PL ocorreu na década de 1960 quando nesta área de investigação predominava a linguística estruturalista num contexto sóciopolítico e histórico da descolonização. Vários investigadores, por exemplo Fishman (1968)

---

<sup>18</sup> Apud Filipović *et al.* (2007).

acreditavam que a política linguística e a planificação linguística devem ser livres de uma(s) ideologia(s).

Desde o ponto da vista sociopolítico a segunda fase da PL (1970-1980) é caracterizada pelo neo-colonialismo. Nesta década surge a Sociolinguística como uma disciplina independente em termos teóricos e metodológicos, que reconhece a importância de uma abordagem multidisciplinar. Foi durante esta fase da Planificação Linguística que os investigadores começaram a reconhecer o (s) aspecto(s) da(s) ideologia(s) da / na Língua e começaram a fazer correlações entre a sociedade e a língua (ou seja ,tenta-se definir/analisar aspecto linguístico , político, sócio-económico , etc.)

A terceira fase (desde meados da década de 1980 até o presente momento ) desenvolve-se no contexto da « nova ordem mundial» onde surgem conceitos de capital global, de meios e plataformas de comunicação global, etc. Funciona no âmbito do paradigma epistemológico de pós-modernismo e oscila entre duas posições, por vezes radicais e conflituosas , sobre a ecologia linguística , por um lado e sobre o papel do Inglês como *lingua franca*, por outro (Filipović *et al.*2007).

Justamente com os trabalhos de Phillipson (2000) e Skutnabb-Kangas (2002, 2005), podemos salientar que se inicia o novo ciclo no desenvolvimento da Planificação linguística, isto é, podemos falar de um novo paradigma de ecologia linguística que postula a relação directa entre a biodiversidade e a diversidade cultural/ linguística ( tendo em conta que o ponto de partida é a ideia de que uma se alimenta de outra). Tomam uma atitude proactiva ao nível político a fim de promover a suas ideias tanto nas instituições nacionais como nas internacionais. A maioria dos simpatizantes desta linha do pensamento na área da linguística ou nas outras áreas das ciências humanas em geral, considera que « *World English*» ,o uso global de Inglês como *lingua franca*, é uma ameaça real para se manter o equilíbrio da biodiversidade linguística. Outros, para contrabalançar, consideram que esta atitude é muito radical e utopista. Daí, aqueles que são a favor do uso de Inglês como *lingua franca*, argumentam que o uso « *the international variety of English*» é visto por parte de usuarios como uma mera língua de comunicação ( inglês **language for communication**) e não como a língua de identificação (inglês **language for identification** House, 2002; Geeraerts, 2002). Posto noutros termos, o uso de « *World English*», neste sentido, não põe em questão a existência e a relevância das outras línguas, destacando o facto de se tratar de uma variedade que ninguém usa para

a sua identificação/ validação social, étnica ou cultural (ver House, 2003:556-578)<sup>19</sup>. No que diz respeito ao uso de Inglês, Silva (2005:22) destaca «Autores como Phillipson (2000 e 2003) chamam a esta presença envolvente da língua inglesa, imperialismo linguístico». House (2003:574-575) refere a necessidade de encontrar a tal terceira via e enfatiza que Inglês como língua franca na actualidade não se representa como uma ameaça ao multiculturalismo:

«In conceptualising and researching ELF, we need a 'a third way', which steers clear of the extremes of fighting the spread of English for its linguistic imperialism, and accepting it in toto for its benefits. Accepting hybridity and using English creatively for one's own communicative purposes seems to be one such 'third way'.[...] it would seem that English as a lingua franca is not, for the present time, a treat to multilingualism».

No contexto europeu a Política da planificação linguística assenta num modelo que Bugarski (2005) designa como «um modelo interactivo da política linguística» cujo objectivo principal é fazer a paz entre a ecologia linguística e o papel global de paradigmas ingleses. A interacção cultural e a linguística, o intercâmbio, a cooperação e o entendimento de falantes de diferentes línguas são conceitos subjacentes deste modelo interactivo. As ideias deste modelo *interactivo* podemos encontrar nos documentos mais importantes das instituições europeias, por ex. no Conselho da Europa e no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua* (Filipović, 2007:377). O que nos interessa é a relação entre a ideologia e as atitudes no âmbito da Sociolinguística e da Linguística geral uma vez que «nenhuma educação é neutral culturalmente, assim como não existe nenhum sistema educativo cuja estruturação não seja influenciada pelas suas raízes sociais ou históricas, fazendo com que, precisamente, prevaleça sempre a cultura dominante» (Silva, 2008:15).

A maioria dos autores, nos últimos anos, interessa-se por esta questão ideológica que se pode, directa ou indirectamente, ver na escolha de línguas no âmbito da Planificação Linguística. No que diz respeito à ideologia (valores e atitudes) vale a pena mencionar a frase famosa escrita no século XV pelo grande humanista espanhol Antonio de Nebrija na dedicatória da sua *Gramática da língua castelhana* à rainha Dona Isabel: «Siempre la lengua fue compañera del imperio». Mas há muito tempo que deixou de o ser. No século XXI Tollefson (2002: 65-66) sublinha:

«many language-policy specialist who adopt a language-rights perspective (Ruíz 1988; also see Kontra *et al.* 1999) argue persuasively that mother-tongue education is often a crucial component of effective

---

<sup>19</sup> Apud Filipović *et al.* (2007:223)

educational programs for linguistic minorities and broader social policies designed to reduce economic and political inequalities based on language.[...] thus it is widely acknowledged that sociolinguists should be cautious about generalizations regarding the impact of the mother-tongue promotion policies. In some instances, such policies are part of social and political agendas that have little to do with human rights and instead are central to struggles for political power».

Nossa hipótese é que cada política linguística tanto séria como responsável, no século XXI, precisa de ter em consideração o seguinte :

Os linguístas ou os estudiosos das outras áreas de saber das ciências sociais e humanas, deveriam estar conscientes dos seus deveres e da sua responsabilidade perante o papel que desempenham ,uma vez que este é transversal a todos os níveis dos processos sociais. As decisões e os resultados de investigadores nunca podem e nunca devem ser desligados da sociedade porque estes têm impacto significativo na formação da consciência social. Daí, os investigadores necessitariam de ter e de assumir um nível de responsabilidade socio-profissional elevado.

### **5.3. Análise Crítica do Discurso (ACD)**

Não obstante, toda a investigação que tem sido dedicada, sobretudo nos dois últimos séculos, ao estudo de língua e cultura, tem por detrás uma **ideologia**. Tendo em conta os contributos linguísticos de base discursiva (Foucault 1971 e 1980; Fairclough 1992 e 2003), pretende-se indicar e desconstruir as práticas de produção de significados, no âmbito da cultura (cultura dominante), que têm valores de poder e de dominação no sentido da ACD. «É neste sentido que para Fairclough (ibid:17) discurso é ‘linguagem como pratica’»<sup>20</sup>. Desde o ponto de vista da ACD a linguagem é uma prática social e o sujeito é considerado como o sujeito (ente) social e discursivo.

«As práticas discursivas têm evidentes efeitos ideológicos. Os modos da representação da realidade e os posicionamentos dos sujeitos em questão podem produzir relações de poder de desigualdade» (Gouveia, 1997:29).

No caso da instituição de ensino (escola, faculdade, etc.) o leque dos elementos de ideologia podemos encontrar nas formas do seu funcionamento: i) ao nível das relações com a sociedade; ii) ao nível da sua estrutura interna de organização; iii) ao nível dos programas das disciplinas leccionadas. Discurso institucional resulta das próprias características da instituição e do controlo institucional e social por ela e nela efectuado (por ex. pelos códigos éticos de estudante ou docente). São produtos da

---

<sup>20</sup> Pedro, E.R. (1997:22)

ideologia da instituição. O discurso tem contribuído, de modo directo e indirecto, para a constituição de todas as dimensões da estrutura social. De acordo com Gouveia (1997, 51:52) «Fairclough, no âmbito da disciplina linguística da Análise Crítica do Discurso considera que a análise do discurso diz respeito necessariamente à análise de três dimensões diferentes», cuja finalidade é articular três diferentes formas de análise umas com as outras. Eis a concepção tri-dimensional do discurso segundo Fairclough: produção de texto» **TEXTO**» consumo de texto» **PRÁTICA DISCURSIVA**» **PRÁTICA SÓCIO CULTURAL** (adaptado, Gouveia, 1977, 200:52). Na linha do pensamento da ACD, podemos destacar que no caso das instituições do ensino, o processo de interpretação do discurso institucional, dos códigos (por exemplo legislação de estatuto de estudante) é um elemento importante enquanto princípio formador de mentalidades ou de visões do mundo conducente, por vezes, a ideologia da pluralidade, da diferença, da diversidade e do multiculturalismo.

## **6. O ensino do Português como Língua Estrangeira na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado (Estudo de caso)**

O presente trabalho integra-se no Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira. Incide sobre o universo do ensino do Português como Língua Estrangeira na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado, na República da Sérvia. Esta Universidade é escolhida como estudo de caso, por ser a única universidade onde se ensinou a Língua Portuguesa na Sérvia no ano lectivo de 2008/09. Visa, por isso, esta dissertação reflectir sobre o ensino e descrever algumas questões linguísticas e culturais no processo de ensino e de aprendizagem do Português, Língua Estrangeira (PLE). Trata-se de um estudo interdisciplinar. A área de estudo a que nos reportamos é a da Linguística Aplicada. O enfoque é no domínio da educação e instrução, onde se cruzam dois eixos: 1) um vertical- o do macrossistema- instituição, isto é Faculdade/Universidade; 2) um horizontal- o do microssistema- onde figuram as condições reais do processo do ensino/aprendizagem, isto é : docentes, alunos à luz de pressupostos de processo de Bolonha. Visto que, cada instituição é o resultado do confronto entre os sujeitos, por consequente, cada instituição desenvolve uma identidade *sui generis*. Neste contexto, podemos definir a **problemática** deste estudo, como uma análise/reflexão do equilíbrio que existe entre dois eixos acima

mencionados. Por um lado, temos o sistema dos valores e a força formadora de origem legislativa, explícita nas regras do sistema (i.e. o plano curricular, reforma educativa, processo de Bolonha) e por outro lado as forças e as potencialidades dos docentes e dos aprendentes.

### **6.1. Delimitação do campo de trabalho: PLE no Ensino Superior Público**

A fim de estruturar o domínio de saber em questão (i.e. ensino de PLE) e compreender o estado actual da disciplina, tivemos que fazer opções e vários ajustes, tendo em conta o tempo útil para a elaboração desta investigação. A partir do conhecimento do domínio procedemos a uma delimitação mais rigorosa do nosso campo de trabalho, tendo em conta o público alvo, isto é os alunos universitários, visando a relação, bastante complexa e arbitrária, entre a forma e o significado do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no âmbito de linguística aplicada.

O domínio de ensino-aprendizagem é composto por evoluções permanentes nos paradigmas e por isso, recorremos as estratégias de investigação etnográfica: estudo de documentos oficiais (programas das disciplinas, documentos da instituição em questão), entrevistas, inquéritos a fim de compreender o processo de ensino e de aprendizagem do Português como Língua Estrangeira numa perspectiva interdisciplinar (Política de Língua, Planificação Linguística, Análise Crítica do Discurso) tendo em conta uma análise quantitativa e qualitativa. Seria impossível analisar em profundidade as conjunturas do ensino do PLE, da formação da mentalidade moderna do mundo dos Leitorados e da formação de professores de Português como Língua Estrangeira do Instituto Camões a um nível geral tendo em conta que tal abordagem ultrapassava o âmbito de uma dissertação de Mestrado. Tendo em conta que, na República da Sérvia, o ensino da língua portuguesa começou na Faculdade de Filologia de Belgrado, focamos algum aspecto que consideramos relevante para o nosso estudo relativamente a valores culturais: tal como Carlos Cardoso destaca (1998:11) «Apesar da maior ou menor abertura dos currículos- portanto, de possibilidade de adequação curricular à crescente diversidade étnico-cultural nas escolas, a verdade é que, num sentido lato, os objectos e conteúdos do currículo formal para uma sociedade são, essencialmente, uma selecção de *conhecimentos, atitudes e valores* (itálico nosso) relevantes da cultura dessa sociedade, sendo esses os que a escola mais privilegia».

### **6.2. Pressupostos relativamente ao ensino-aprendizagem do PLE**

Esta dissertação tem como ponto de partida um conjunto de pressupostos. O ensino do Português como LE deve ser visto num contexto global. O processo de

integração na União Europeia com os seus sucessivos alargamentos, afectou as universidades na Europa, abrindo-as e transnacionalizando-as. As políticas europeias de desenvolvimento económico e social têm impacto directo no ensino das línguas estrangeiras e, em geral, nas universidades, visto que o ensino universitário e as universidades europeias representam a pedra angular de uma matriz civilizacional. A divulgação cultural é um dos instrumentos de legitimação do poder político e socioeconómico; o papel das universidades na União Europeia (UE) e fora da UE, deve ser entendido como uma necessidade de legitimação da supranacionalidade, transformando assim o paradigma de Universidade (Albino, 2008 120:124). Ou seja, o ensino universitário e a Universidade passam a ter uma missão mais alargada como instrumentos de construção de um ideal de cidadania europeia (por exemplo: o conceito de mobilidade, o incremento da investigação nas universidades, a cooperação em rede, etc.). O ensino do Português como LE e as universidades onde se ministram os cursos de Língua Portuguesa enfrentam desafios que se prendem com as mudanças do mercado de trabalho.

## **7. Breve resenha histórica sobre o desenvolvimento do Leitorado de Português, na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado**

O primeiro leitorado de Língua Portuguesa no ensino superior público na Sérvia surgiu na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado, em 1997, na sequência da criação da disciplina de Língua Portuguesa, na Cátedra de Estudos Ibéricos<sup>21</sup>.

É de referir que o primeiro docente foi professor Carlos do Amaral Freire, o maior poliglota vivo do Brasil, domina mais de 110 línguas, tradutor ajuramentado de 12 idiomas. Carlos do Amaral Freire, em 1961, formou-se na Faculdade de Letras Neolatinas da Pontifícia Universidade Católica, do Rio Grande do Sul. Naquela mesma universidade, formou-se em 1966 em Letras Anglo-Germânicas<sup>22</sup>. Na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado desempenhou o papel pioneiro leccionando as disciplinas de Língua Portuguesa 1 (disciplina anual) e 2 (disciplina anual), no período 1997-1999. De acordo com as fontes acima mencionadas sublinhamos que «em 1998, Carlos Freire foi convidado a implantar o curso de Português na universidade de Belgrado, capital da Iugoslávia. Lá, saiu da rotina de leituras, estudos e trabalho mental silencioso da escritaninha. Logo

---

<sup>21</sup> <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/spanski/index.htm>, Acedido em 1.11.2009.

<sup>22</sup> [http://www.portuguesdobrasil.net/carlos\\_amaral\\_freire.htm](http://www.portuguesdobrasil.net/carlos_amaral_freire.htm), Acedido em 1.11.2009.

estouraria a guerra do Kosovo»<sup>23</sup>. É de salientar que o investigador esteve presente nalgumas aulas de Carlos do Amaral Freire, no ano de 1999, nas quais o leitor de Português usava a abordagem comunicativa. Todavia conta Freire: «Os alunos que estavam fazendo o curso de Português não foram mais à aula por causa dos bombardeios»<sup>24</sup>.

No dia 23 de Março de 1999, o secretário-geral da NATO, Javier Solana, ordenou bombardeamentos aéreos contra a Jugoslávia. Tal como aponta Carlos Santos Pereira (1999:660) a NATO no dia 24 de Março lança uma primeira vaga de mísseis e bombardeamentos contra a cidade de Belgrado, contra a Jugoslávia. Devido aos bombardeamentos da NATO em Belgrado cessam-se as actividades do docente.

### **7.1. Factores externos e internos que levaram à implementação da disciplina de Língua Portuguesa na Faculdade de Filologia**

Devido aos factores externos, isto é, os bombardeamentos o Leitorado de Português deixou de funcionar em 1999. No entanto, há um factor interno que levou a reabertura do primeiro curso de Português, após os bombardeamentos em 1999.

Sofia Branco da Agência Lusa (2009) no seu artigo escreveu: «O primeiro curso livre de português, em 2005, antecedido por um abaixo-assinado dos estudantes pedindo a sua criação, é recordado por André Cunha com saudade»<sup>25</sup>.

André Cunha conta: «O primeiro curso livre de Português, em 2005, foi antecedido em mais de um ano por um abaixo-assinado dos estudantes pedindo a sua criação»<sup>26</sup>. Trata-se de um acto sem precedentes. Tanja Strbac, que actualmente desempenha funções de bibliotecária do Centro de Língua Portuguesa - Instituto Camões, em Belgrado, testemunhou o caso do abaixo-assinado dos estudantes, aquando da nossa entrevista em Setembro de 2009 em Belgrado destacou a iniciativa estudantil «fomos nós os estudantes da Faculdade que tivemos que fazer um abaixo-assinado a fim de exigir a implementação do curso de Português na Faculdade».

Depois houve «uma conjugação de vontades, entre o IC e a faculdade sérvia, protagonizada esta pelo actual vice-decano para as relações internacionais, Dalibor Soldatic, ex-director do departamento de Estudos Ibéricos da Faculdade de Filologia»<sup>27</sup>.

---

<sup>23</sup> [http://www.portuguesdobrasil.net/carlos\\_amaral\\_freire.htm](http://www.portuguesdobrasil.net/carlos_amaral_freire.htm), Acedido em 1.11.2009.

<sup>24</sup> [http://www.portuguesdobrasil.net/carlos\\_amaral\\_freire.htm](http://www.portuguesdobrasil.net/carlos_amaral_freire.htm), Acedido em 1.11.2009.

<sup>25</sup> <http://aeiou.expresso.pt/lingua-fascinio-exotico-na-origem-do-interesse-de-180-alunos-de-portugues-em-belgrado=f527852>, acedido em 1.11.2009.

<sup>26</sup> <http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/leitorado-do-ic-na-universidade-de-belgrado-escolha-passional.html>, acedido em 1.11.2009.

<sup>27</sup> <http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/leitorado-do-ic-na-universidade-de-belgrado-escolha-passional.html>, acedido em 1.11.2009.

Conforme a informação das fontes institucionais da Faculdade de Filologia de Belgrado: «O leitorado é reaberto no ano lectivo de 2005/06 graças a um acordo de cooperação assinado entre o Instituto Camões, em Lisboa e a Faculdade de Filologia»<sup>28</sup>. Por outro lado, Baptista, L.V e A.P.Pereira (2009:85) apresentam diferente informação afirmando que o leitorado foi reaberto em ano lectivo de 2006/07, mantendo-se até hoje. Essa controvérsia ficou esclarecida ao consultar a página web do Instituto Camões, relativamente ao funcionamento de Centro de Língua Portuguesa - Instituto Camões, em Belgrado. Neste sentido, destacamos a seguinte informação: «O Centro de Língua Portuguesa de Belgrado, inaugurado em Outubro de 2007 e aberto ao público em geral em 2008, é o resultado de três anos de funcionamento do Leitorado de Português de Belgrado. Desde o primeiro curso livre, iniciado em Outubro de 2005, que o interesse demonstrado pelos muitos estudantes de Português e pelos responsáveis da Faculdade de Filologia da Universidade de Belgrado não tem parado de crescer. Depois de dois anos de curso livre, sempre com mais de 100 alunos, a passagem do Português a língua de opção, com valor curricular, e a abertura do CLP - IC de Belgrado foram consequências naturais desse boom linguístico. Sendo escassa a tradição de ensino da Língua Portuguesa nas instituições educativas sérvias, o fortalecimento do Leitorado, com a criação do CLP, representa um grande passo em frente para os quase 200 alunos actuais (ano lectivo 2008/2009), assim como para todos os antigos alunos, professores e outros interessados na Língua Portuguesa e nas Culturas Lusófonas»<sup>29</sup>.

Por isso, podemos concluir que a presença do ensino do Português como língua estrangeira, no que hoje é a República da Sérvia data do ano de 2005, tendo como docente André Cunha, licenciado em jornalismo, que, além de dar aulas de Português, é, também, responsável pelo Centro de Língua Portuguesa – Instituto Camões (CLP-IC), em Belgrado. Convém, neste ponto, explicitar dois aspectos relevantes. Primeiramente, importa referir que, ao longo desta dissertação optámos por usar várias designações, nomeadamente, a de docente, leitor, professor de Português. Por outro lado, embora ainda em Portugal não existisse a homologação de constituição de um estatuto do leitor (as suas funções), as representações de leitor, no sentido de **representação social**, figuram nestes termos, conforme a conclusão do artigo *Internacionalização da Língua Portuguesa: os Leitores enquanto Agentes de uma Política Cultural e de Língua*, de Baptista, L.V e A.P.Pereira, (2009:126): «identificamos esta componente da função de ‘leitor’ como um dos elementos que mais contribui para os leitores se identifiquem a si próprios como ‘agentes’ ou ‘embaixadores’ culturais ou ainda ‘representantes de Portugal, da sua língua e da sua cultura’».

---

<sup>28</sup> No original: Lektorat je obnovljen u školskoj 2005/06. godini zahvaljujući sporazumu o saradnji potpisanom između Instituta Kamojš iz Lisabona i Filološkog fakulteta. (tradução de Veljko Prijic), em <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/spanski/index.htm> acedido em 1.11.2009.

<sup>29</sup> <http://www.instituto-camoes.pt/centros-de-lingua-portuguesa-europa/centro-de-lingua-portuguesa-em-belgrado.html> Acedido em 1.11.2009.

Desde então, o número de estudantes cresceu regularmente. Na Faculdade de Filologia de Belgrado, no ano lectivo de 2009/10 temos mais de 200 estudantes inscritos nas disciplinas de Língua Portuguesa (120 estudantes universitários frequentam a disciplina de Língua Portuguesa 1- disciplina semestral; cerca de 67 estudantes do segundo ano frequentam a disciplina de Língua Portuguesa 2 - disciplina anual; cerca de 17 alunos do 3º ano, isto é um curso livre)<sup>30</sup>.

André Cunha indica «para já, no presente ano lectivo, abriram cursos livres de Português nas universidades sérvias de Novi Sad e Kragujevac, que registaram uma verdadeira ‘explosão’ de inscrições. Como resultado deste ‘interesse enorme, acima das expectativas mais optimistas’, no dizer de André Cunha, o total de alunos de Português na Sérvia, este ano, ‘ultrapassa claramente os 300’»<sup>31</sup>.

No que diz respeito ao número de alunos que aprovaram a disciplina de Língua Portuguesa na Faculdade de Filologia de Belgrado, no contexto de rendimento escolar, apresentamos os seguintes dados estatísticos:

No ano lectivo de 2007/08 o número de alunos aprovados no exame de Língua Portuguesa 1 (disciplina anual): 64 alunos

No ano lectivo de 2008/09 o número de alunos aprovados no exame de

1. Língua Portuguesa 1 (disciplina anual): 111 alunos
2. Língua Portuguesa 2 (disciplina anual – exame final após 4 semestres): 57 alunos

No ano lectivo de 2009/10 o número de alunos aprovados no exame de

1. Língua Portuguesa 1 (disciplina semestral): 43 alunos em Janeiro de 2010<sup>32</sup>.

Cabe destacar que a partir de ano lectivo de 2009/10 a disciplina de Língua

Portuguesa passou a ser uma disciplina semestral, de acordo com as recomendações do processo de Bolonha. A implementação do processo de Bolonha começou no ano lectivo de 2006/07<sup>33</sup>. Conforme o estatuto da Faculdade de Filologia a língua portuguesa é ministrada durante dois anos lectivos ou 4 semestres.

---

<sup>30</sup> Agradeço a informação a Joana Câmara, leitora do Instituto Camões em Belgrado no ano lectivo de 2009/2010

<sup>31</sup> <http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/leitorado-do-ic-na-universidade-de-belgrado-escolha-passional.html> acedido em 1.11.2009.

<sup>32</sup> Agradeço a informação a Izabela Beljic, secretária da Cátedra de Estudos Ibéricos na Faculdade de Filologia de Belgrado

<sup>33</sup> <http://www.fil.bg.ac.rs/akreditacija/ustanova/Prilozi/Prilog13.1..pdf> , acedido em 1.11.2009.

Relativamente à definição de Leitorado e dos seus objectivos a atingir, sublinhamos as afirmações de Simonetta Luz Afonso (2009:22): «definindo-se LEITORADO como um posto de ensino criado por parceria Instituto Camões/Instituição de Ensino Superior estrangeira, com objectivos de i) promover a aprendizagem da Língua e Cultura portuguesa, bem como das Culturas em Língua Portuguesa, ii) de promover a formação de professores de Língua Portuguesa e iii) de difundir a Cultura Portuguesa quer nos espaços universitários quer nos espaços sócio-urbanos circundantes, esses postos, presentemente, podem ser ocupados por docente inscritos em dois regimes:

1. Leitores/ Formadores do Instituto Camões, seleccionados por este Instituto precedendo uma oferta pública de emprego e também contratados ou requisitados pelo IC;

2. Professores contratados pelas Instituições de Ensino Superior, mediante aval do IC após análise de currículos propostos pela Instituição de acolhimento e cujas remunerações são co-financiadas pelo IC».

No ano lectivo de 2008/09, na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado esteve em pleno funcionamento um Leitorado de Português com três leitores.

No presente momento na República da Sérvia o Leitorado de Português continua a funcionar, nomeadamente, na Faculdade de Filologia onde trabalham três docentes de Portugal, com a carga horária de 12 horas semanais, isto é o horário completo. Além disso, temos duas novas Universidades, que mostraram interesse em ensinar Português, nomeadamente a Universidade de Novi Sad e a Universidade de Kragujevac.

É de salientar que em Portugal «como é do conhecimento geral, não existe um Estatuto do Leitor» (Afonso, 2009:21). Este facto consideramos relevante porque remete para a (in) estabilidade dos leitores podendo influenciar a motivação e o desempenho dos professores no desenrolar das suas funções e a escolha da sua actividade profissional (ver Tabela 3 em anexo). Todos os docentes assumiram as suas funções em exclusividade. Assim sendo, temos o seguinte corpo docente<sup>34</sup> :

1. Joana Câmara, mestre em Estudos de Teatro, FLUL, é leitora do IC desde o ano lectivo 2007/08 mantendo-se até hoje.

2. Mariana Faria, leitora, no âmbito do protocolo entre a Universidade do Porto e a Faculdade de Filologia, habilitada com Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, FLUP, trabalha desde o ano lectivo 2008/2009.

---

<sup>34</sup> <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/spanski/index.htm> e <http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/leitorado-do-ic-na-universidade-de-belgrado-escolha-passional.html>, acedido em 1.11.2009.

3. André Cunha, licenciado em jornalismo, responsável pelo CLP-IC. Exerce a actividade de docente de Língua Portuguesa desde o ano lectivo de 2005/06.

## **7.2. Estatuto de Língua Portuguesa na Faculdade de Filologia**

A Língua portuguesa, neste momento, tem o estatuto de língua de opção e está em pé de igualdade com as outras línguas de opção. O aluno universitário ao matricular-se em qualquer curso de 1º ciclo pode escolher uma língua de opção. Entre as línguas de opção figuram as seguintes línguas: língua neerlandesa, coreano, chinês, língua persa, língua albanesa, russo, ucraniano, polaco, português, checo, grego, eslovaco, húngaro, italiano, francês, búlgaro, espanhol, inglês, turco, romeno, alemão, bielorrusso, norueguês, língua catalã, dinamarquês, esloveno, sueco, árabe, japonês, latim clássico, sânscrito clássico, grego clássico, hebraico clássico.

A partir do ano lectivo de 2007/08 a disciplina de Língua Portuguesa funcionou como disciplina curricular opcional, durante primeiros dois anos académicos. No terceiro ano de 1º ciclo de estudos a disciplina de Língua Portuguesa 3 passa a ser um curso livre. O primeiro repto foi lançado à Faculdade de Filologia em Fevereiro de 2007, mediante a selecção de docente de nacionalidade sérvia, aquando o professor Veljko Prijic tem sido seleccionado a exercer as funções de leitor de Português com consentimento mútuo do IC e da Faculdade de Filologia. O Instituto Camões criou, em parceria com a Faculdade de Filologia, o **Centro de Língua Portuguesa - Instituto Camões (CLP-IC)** com o objectivo de dotar assim o ensino e a aprendizagem do Português e das Culturas Portuguesas de infra-estruturas bibliográficas e informáticas. O tal espaço de trabalho de docentes e estudantes, embora algo pequeno em termos de espaço, foi designado SALA CAMÕES, onde se encontra a Biblioteca do CLP-IC e funciona, também, como plataforma de dinamização de projectos culturais (quanto às actividades extra-curriculares ver Anexo E) ou projectos de investigação visando desta maneira o valor económico da Língua Portuguesa, não só no mercado da Sérvia, como também no da Europa e no mundo inteiro. Tal valor da LP deve estar enquadrado e relacionado com os seguintes objectivos do IC:

«O Instituto Camões, enquadrando a sua actuação dentro dos grandes eixos definidos pelo programa do Governo e directrizes da tutela, como sejam os da

- Integração europeia
- Aliança atlântica
- Valorização da lusofonia.

Ao pretender, i) Investir a nível internacional na promoção activa da Língua e da Cultura Portuguesa no mundo, reconhecendo a sua importância na intensificação da internacionalização da economia portuguesa, ii) Reforçar a solidariedade com África iii) Apoiar as comunidades portuguesas e luso-descendentes espalhadas pelo mundo, o Instituto Camões (IC) visa, prioritariamente, ao nível da difusão e ensino da Língua e Cultura Portuguesa, potenciar a importância da língua portuguesa no contexto das línguas mundiais e, particularmente, europeias, pugnando por que i) a sua dimensão de 3ª Língua Europeia mais falada mundialmente seja 'reconhecida' no seio da própria UE, ii) o seu estatuto de Língua de Trabalho de 12 Organizações Internacionais e regionais seja dignificado, partilhando em igualdade de circunstâncias o trabalho que quer a Língua Inglesa quer a Francesa fazem» (Afonso, 2009:21).

## **8. Contexto educativo e sociocultural na República da Sérvia**

Tendo em conta que além do sérvio existem outras línguas das minorias étnicas / línguas minoritárias na Sérvia, i.e. várias etnias (ver Tabela 5 em anexo), e de acordo com a promoção de uma sociedade plurilinguística e pluricultural, traçar o ensino-aprendizagem de língua baseado numa só língua seria redutor e desenquadrado das exigências do mundo actual. Assim, assumindo o papel fulcral da Língua (L1, L2 e LE) na construção da identidade de cada indivíduo e nas relações com os Outros, assumindo a sua importância para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo, assumindo a relevância do seu papel na troca de ideias entre cidadãos de qualquer quadrante do mundo, a língua (L1, L2 e LE) torna-se o meio, mas não o fim, fundamental da comunicação. O que nos interessa é a relação entre a ideologia e as atitudes no âmbito da Sociolinguística e da Linguística geral. A maioria dos autores, nos últimos anos, interessa-se por esta questão ideológica que se pode, directa ou indirectamente, ver na escolha de línguas no processo da Planificação Linguística, isto é, a questão do ensino de línguas e as políticas de língua.

### **8.1. Ensino das Línguas Estrangeiras**

No início do século XXI os alunos do ensino primário e secundário podem aprender as seguintes línguas estrangeiras: Inglês, Francês, Alemão, Russo, Italiano e Espanhol. Com a mudança do sistema político em 2003 são previstas duas línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no ensino primário e secundário. Assim sendo, em 2003 foi introduzida a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória a partir do 1º ano do ensino básico (alunos de 6 ou 7 anos de idade). Os alunos podem escolher uma das línguas acima mencionadas. A lei prevê também o

ensino de uma segunda língua estrangeira a partir de 5º ano do ensino básico (alunos de 11-12 anos de idade).

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras na República da Sérvia, nos últimos anos, podemos destacar que foram realizadas uma série de transformações na área da Educação com vista a implementação dos vários documentos do Conselho da Europa. Pretende-se promover a dimensão europeia do ensino superior, a mobilidade e a cooperação. O Processo de Bolonha, no contexto educativo na Faculdade de Filologia de Belgrado, significou reorganizar o processo formativo em torno de novos valores: as competências e não só os conteúdos, as aprendizagens e não simplesmente o ensino, a participação e o envolvimento de todos os agentes envolvidos. Resta saber, por outro lado, como estas mudanças serão aceites pelos alunos universitários.

O mundo é plurilingue. A política linguística da União Europeia visa tornar o maior número possível de cidadãos plurilingues. No entanto, Maria do Carmo Vieira da Silva (2008:15) destaca: «nenhuma educação é neutral culturalmente, assim como não existe nenhum sistema educativo cuja estruturação não seja influenciada pelas suas raízes sócias ou históricas, fazendo com que, praticamente, prevaleça sempre a cultura dominante».

A língua: 1) É a designação que corresponde à concretização de faculdade mental e cognitiva de ser humano. Ao longo desta dissertação a língua é encarada, também, como uma realidade social e material, no sentido da ACD; 2) É, também, um factor importante da identidade cultural. A divisa «unidos na diversidade», implica o pluri/multilinguismo, que é uma das características mais marcantes da realidade global. Consideramos que o facto de os cidadãos do mundo poderem falar línguas diferentes é, sem dúvida, um aspecto positivo.

No âmbito da Planificação Linguística a República da Sérvia promove activamente a liberdade de o (s) cidadão (s) poder (em) falar e escrever na sua (s) própria (s) língua (s) e em matéria de pluri/multilinguismo prossegue os seguintes objectivos/ saberes: 1) Incentivar o ensino-aprendizagem de línguas e promover a diversidade linguística na sociedade; 2) Alargar os benefícios da aprendizagem de línguas a todos os cidadãos como uma actividade a desenvolver ao longo da vida - as acções desta categoria dizem respeito ao ensino de línguas a todos os níveis (ensino pré-escolar, ensino secundário, ensino superior e formação de adultos); 3) Promover a

integração social através de melhores conhecimentos linguísticos e da aceitação de outras línguas.

## 9. Metodologia

### 9.1. Roteiro do percurso metodológico

Fizemos um roteiro do percurso metodológico: 1) Identificação de campo de investigação; 2) Unidade de análise (*corpus*); 3) Os informantes; 4) Entrevista; 5) Inquérito; 6) Recolha de dados; 7) Análise e descrição dos resultados dos inquéritos e das entrevistas; 8) Conclusões.

Nossa proposta de investigação focou-se na análise de nosso *corpus* que é constituído por textos de dois tipos, tendo em conta o contexto de ensino-aprendizagem do PLE na FFB:

1. Inquérito aplicado aos docentes (ver Anexo A);
2. Entrevista<sup>35</sup>, semi-estruturada e individual, aos docentes da disciplina de Língua Portuguesa, à coordenadora da Cátedra de Estudos Ibéricos e à bibliotecária do CLP-IC.

O inquérito aplicado aos docentes foi feito tendo em conta os pressupostos teóricos do Inquérito Apreciativo<sup>36</sup>. Trata-se de um novo paradigma que surge no âmbito das organizações, como estratégia para a mudança em alternativa à «**resolução de problemas**». Ao contrário do modelo clássico de resolução de problemas, cujo princípio básico é «*uma organização é um problema a ser resolvido*», o Inquérito Apreciativo baseia-se no princípio de que «*uma organização é um mistério a ser abraçado*» (Hammond, S.A., 1996)<sup>37</sup>. O modelo clássico para resolver o problema assenta nos seguintes procedimentos: Primeiro, identificamos o problema, de seguida analisamos as causas, analisamos possíveis soluções, e por fim planeamos acção (tratamento). No modelo de inquérito apreciativo: Primeiro, apreciamos e valorizamos o que de melhor existe, de seguida visualizamos como poderia ser, dialogamos sobre o que deveria ser e por fim inovamos para o que vai ser.

---

<sup>35</sup> O guião da entrevista e os conteúdos das entrevistas não figuram nos anexos a fim de garantir a confidencialidade de informantes (análise de dados das entrevistas ver em 9.10.).

<sup>36</sup> Em <http://inqueritoapreciativo.com/> acesso em 10.10.2009

<sup>37</sup> Ibidem. <http://inqueritoapreciativo.com/> acesso em 10.10.2009

## 9.2. Análise de conteúdo e análise textual

Procuramos, através de **análise de conteúdo** e, ou **análise textual** (como por exemplo sequencialidade, relações de coerência, etc.), verificar no nosso *corpus* quais são as opções metodológicas dos docentes do PLE no século XXI. Utilizamos abordagens metodológicas diversificadas. Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que se rege pelos processos de explicitação e sistematização, visando assim as deduções lógicas: «Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens» (Bardin, 1979:42).

Ghiglione e Matalon (1978:156) consideram que a análise de conteúdo «constitui essencialmente a procura de significação ou de significado num texto»<sup>38</sup>.

Para que o texto seja meio de comunicação este deve responder a sete critérios de textualidade, conforme o estudo realizado por Beugrande e Dressler (1981): Coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade e «destes, dois reportam-se às características linguísticas intertextuais - *coesão e coerência*. Todos os outros dependem do contexto, sendo que dois - *intencionalidade e aceitabilidade* - acentuam a relação que se estabelece entre os intervenientes do acto comunicativo que é o texto, e um - *situacionalidade* - remete para a adequação à situação e para a sua pertinência em função desse contexto. Outro - *informatividade* - aponta para a relação dinâmica que o texto estabelece com o contexto. Beuagrande e Dresler referem um sétimo critério que transborda as margens do texto - o critério de *intertextualidade* - que acentua a relação que um texto estabelece com outros textos» Peralta (2005:52).

No nosso trabalho recorremos a afirmação de Peralta (2005:64) relativamente à construção do modelo de análise intertextual «A ênfase da nossa análise não é linguística, não incide sobre o funcionamento da língua como sistema, mas sim ideológica, no sentido em que são ideais expressas que nos permitam inferir sobre o estado de conhecimento e de competência do autor em relação ao produto realizado».

## 9.3. Caracterização do estudo

O presente estudo incidiu sobre o ensino do Português como Língua Estrangeira na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado, na Sérvia. O trabalho de campo, o contacto *in situ* e as entrevistas /conversas mantidas com os docentes portugueses, o vice-decano para a Ciência e para a Cooperação Internacional, a coordenadora da

---

<sup>38</sup> Apud Peralta (2005:47)

Cátedra de Estudos Ibéricos, a assistente operacional (bolseira do Instituto Camões que exerce a actividade de bibliotecária) da Biblioteca do Centro de Língua Portuguesa - Instituto Camões, foram realizados no período de 22 de Setembro a 14 de Outubro de 2009 na Faculdade de Filologia.

#### **9.4. Contexto do trabalho de investigação**

O Leitorado de Português, Cátedra de Estudos Ibéricos, Faculdade de Filologia, em Belgrado por ser o local de trabalho dos leitores de Português é o nosso contexto em que se insere a nossa investigação. O Leitorado de Português é composto por três docentes de Português, cuja língua materna (L1) é Português. A Faculdade de Filologia é uma instituição de ensino superior público, vocacionada tanto para o ensino de línguas e literaturas modernas e clássicas como para a investigação científica nas diferentes áreas da Filologia.

#### **9.5. Recolha de dados**

A recolha de dados ocorreu no ano lectivo 2009/2010, a partir de 7 de Outubro de 2009 até meados de Janeiro de 2010. Participaram neste estudo 3 docentes de Língua Portuguesa, a coordenadora da Cátedra de Estudos Ibéricos e a bibliotecária do CLP-IC. Integra componentes de uma investigação quantitativa e qualitativa, assumindo um carácter principalmente descritivo.

#### **9.6. Informantes**

Os informantes foram organizados em dois grupos: 1) o grupo de leitores de Português LE e 2) o grupo que é constituído pela coordenadora da Cátedra de Estudos Ibéricos e a bibliotecária do CLP-IC. Recolhemos informações directas ao realizar duas entrevistas (com apontamentos) em Outubro de 2009 na Faculdade de Filologia de Belgrado. Uma com a coordenadora da Cátedra de Estudos Ibéricos e outra com a bibliotecária do CLP-IC. As entrevistas têm uma duração entre 45 e 50 minutos, respectivamente, e não foram registadas em suporte áudio. O guião e os conteúdos das entrevistas não figuram em anexos. As entrevistas realizadas com as duas leitoras de Português em Outubro de 2009 na Faculdade de Filologia de Belgrado têm uma duração entre 30 e 45 minutos nas quais foi apresentado o projecto de estudo/investigação pedindo-lhes colaboração e especificando o teor dessa colaboração. Posteriormente os leitores foram contactados por e-mail a fim de preencherem o inquérito (ver Anexo A).

No entanto, a troca de informação mais detalhada foi feita por correio eletrónico com todos os informantes.

O grupo de leitores de Português reúne as condições da representatividade da amostra na totalidade (100% de realização de inquérito;n=3). É constituído por três docentes de Português, dois elementos são de género feminino e um é de género masculino.

### **9.7. Instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados foi feita através de um inquérito aos três docentes de Português, que ministraram as aulas de Português no ano lectivo de 2008/09 na Faculdade de Filologia de Belgrado. Além disso, o inquérito foi feito *on-line*, permitindo aos inquiridos tomar a liberdade de o preencher conforme a sua disponibilidade. Por fim, usamos uma linguagem técnica simples no domínio do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Iniciámos o inquérito, que está organizado em 10 secções, com as 19 perguntas fechadas que se prendem com diferentes assuntos, que remetem para às categorias relevantes para o ensino, aprendizagem e uso da língua nos domínios educativo, profissional, público e privado a fim de conhecer de que assuntos os docentes têm falado com os seus alunos no âmbito de ensino-apredizagem de PLE.

A secção nº2 remete para domínios educativo, profissional, público e privado. É uma pergunta aberta, com a qual os docentes deviam indicar outros assuntos de que tinham falado com os seus alunos relativamente à vida dos alunos universitários e ao seu futuro.

A secção nº3 trata de questões de organização do ensino do PLE. É uma pergunta fechada (escolha múltipla) onde os docentes deviam escolher as cinco opções mais relevantes (ordem decrescente) entre as 17 opções apresentadas a fim de melhorar a organização do ensino do PLE.

A secção nº4 trata de questão de motivação de docente. É uma pergunta fechada (escolha múltipla) sobre os motivos que levaram os docentes a ensinar o PLE na Faculdade de Fiologia. Podiam escolher apenas 3 opções mais relevantes (por ordem decrescente) entre as sete opções apresentadas.

A secção nº5 trata de atitudes de docentes relativamente à língua, ao ensino, à universidade, aos programas do PLE e aos manuais do PLE.

A secção nº6 trata de competências dos alunos. É uma pergunta aberta com a qual pretendemos saber quais são as principais competências que os alunos deveriam ter após 4 semestres do estudo da língua portuguesa.

A secção nº7 trata de sugestões dos docentes para melhorar o ensino. É uma pergunta aberta com a qual pretendemos saber quais são as sugestões para melhorar o ensino do Português na faculdade de Filologia de Belgrado nos próximos anos.

A secção nº8 trata de saber quais foram as actividades do docente no IV Curso de Verão de Língua Portuguesa e Cultura Lusófona no ano de 2008/09.

A secção nº9 trata de saber quais foram as disciplinas que o docente leccionou no ano lectivo de 2008/09 na Faculdade de Filologia.

A secção nº10 trata de dados pessoais.

Todos os dados obtidos através do inquérito foram recolhidos por e-mail entre Dezembro de 2009 e meados de Janeiro de 2010. Inicialmente, os inquéritos foram enviados por e-mail pelo investigador aos docentes no dia 2 de Dezembro de 2009. No primeiro e-mail explicámos aos docentes os objectivos do estudo e garantimos a confidencialidade a cada um dos informantes. O tempo previsto para a realização do inquérito foi de 20 a 30 minutos.

Cabe destacar que o investigador, no dia 10 de Setembro de 2009 teve uma reunião com Dr.<sup>a</sup> Zélia Beja Madeira, Direcção de Serviços de Coordenação do Ensino do Português no Estrangeiro, Instituto Camões, em Lisboa a fim de apresentar o objectivo da nossa deslocação a Belgrado e de apresentar o nosso pedido para autorizar a realização dos inquéritos aos leitores do IC, o que foi concedido na altura. No início de Outubro de 2009 o investigador esteve presente numa reunião com a Professora Doutora Jelena Filipović, coordenadora da Cátedra de Estudos Ibéricos da Faculdade de Filologia de Belgrado e com o Professor Doutor Dalibor Soldatić, Vice-Decano para a Ciência e para a Cooperação Internacional, Universidade de Belgrado para falar sobre os objectivos de estudo, trabalho de campo e de inquéritos. Foi aceite o nosso pedido para autorizar a realização da investigação, i.e. os inquéritos aos leitores de Português, entrevistas com a coordenadora da Cátedra de Estudos Ibéricos e com a bibliotecária do CLP-IC, nas instalações da Faculdade de Filologia.

## 9.8. Apresentação de dados

No inquérito aplicado aos docentes de Língua Portuguesa (ver Anexo A) optámos por seguir uma estratégia, no domínio de estatística, recorrendo a uma ordem decrescente de complexidade. Neste sentido, deixamos os dados pessoais (ver questão/item 10) para o final do inquérito. Por outro lado, tendo em conta o contexto sociolinguístico em que se insere o estudo, justifica-se iniciarmos este capítulo com a apresentação dos dados pessoais dos docentes. Ao longo deste capítulo, convém destacar que primeiro apresentamos os resultados dos inquéritos. De seguida precedemos a análise descritiva dos respectivos resultados, com o intuito de tecer comentários e/ou propor hipóteses de explicação para os resultados obtidos.

Relativamente à identificação dos informantes, a amostra é constituída por três informantes, representando a totalidade da população. Em relação à idade (item 10.3), verifica-se que a idade média é cerca de trinta anos. No que diz respeito ao género (item 10.4) temos um informante de género masculino, equivalente a 33% da amostra e dois informantes de género feminino (67%). No que concerne à língua materna (item 10.5) todos os três informantes têm Português como língua materna.

No que diz respeito ao nível de escolaridade (item 10.6), constata-se que todos têm licenciatura (item 10.6.2; 100%), verificando-se que dois informantes têm Mestrado (item 10.6.3.), nomeadamente Mestrado em Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira pela FLUP, e Mestrado em Estudos de Teatro pela FLUL. Em relação ao estágio (item 10.6.4), dois informantes responderam que realizaram o estágio (67%) e um informante não o realizou (33%). Em relação à profissionalização (item 10.6.5.), dois informantes têm profissionalização (100%; n=2) e um informante não respondeu a esta pergunta.

Quando lhes foi pedido para responder quais os outros cursos de formação (item 10.6.7.), que já fizeram ou que estão a frequentar, obteve-se o seguinte resultado: *E-learning* - Plataforma de Ensino à Distância, Curso de Criação de Conteúdos Multimédia, Pós-Graduação em Cultura Portuguesa Contemporânea (a frequentar), Curso de Literatura Portuguesa Contemporânea (FLUL), Curso de escrita criativa (Ensino à distância), Cursos intensivos na área de Teatro. Quanto aos anos de serviço (item 10.7): um informante respondeu que tem 1 ano e 4 meses, outro informante tem 12 anos. O terceiro informante não respondeu.

No que concerne aos anos de serviço na Faculdade de Filologia (item 10.8.), dois informantes têm três anos de serviço e um informante tem um ano de serviço na Faculdade de Filologia de Belgrado. Relativamente ao país de nascimento (item 10.9.), dois informantes nasceram em Portugal (67%) e um informante em Venezuela (33%). Quando questionados se viveram noutra país por doze meses ou mais (item 10.11.), indicando a duração de estadia, um informante respondeu que viveu em Venezuela e que a duração de estadia foi oito anos e na Sérvia 15 meses. No entanto, outros dois informantes não responderam.

No que diz respeito à língua em que foram escolarizados (item 10.12.) todos os três informantes indicaram Português como língua de escolarização (100%). Em relação à sua situação na profissão (item 10.13.), os três informantes responderam que trabalham para outro (item 10.13.1;100%), verificando-se que os três informantes têm horário completo (item 10.13.2.), cuja carga semanal (item 10.13.3.) é de 12 horas e ninguém tem exclusividade (10.13.4.). Quando questionados se para além da função de docente de Português na Faculdade de Filologia (item 10.14.), exercem outra actividade ou função, verificou-se que, em informante trabalha como jornalista *free-lance*, outro informante trabalha como tradutora e, no teatro, como intérprete ou assistente dramaturgical, enquanto o terceiro informante trabalha como docente do Curso Livre de *Língua Portuguesa I*.

Quando lhes foi pedido para indicar se têm falado com os seus alunos acerca de assuntos (itens) abaixo indicados, obtivemos um conjunto de respostas, utilizando a escala de Likert (são usados quatro itens, o que força o sujeito pesquisado a uma escolha positiva ou negativa) 1. *Nada* 2. *Pouco* 3. *Muito* 4. *Sempre*.

Relativamente: aos assuntos pessoais (item 1.1.), um informante respondeu *muito*, outro respondeu *nada* e o terceiro informante respondeu *pouco*; às amizades (item 1.2.), um informante respondeu *muito*, outro respondeu *nada* e o terceiro informante respondeu *sempre*; aos problemas com os pais (item 1.3.), todos os informantes responderam que falaram *pouco*; aos assuntos de género ou de orientação sexual (item 1.4.), um informante respondeu *nada* e dois informantes responderam *pouco*; aos assuntos do ensino/aprendizagem do Português (item 1.5.), todos os informantes responderam que falaram *sempre*; às dificuldades de aprendizagem (item 1.6.), todos os informantes responderam que falaram *sempre*; às relações aluno-

professor (item 1.7.), um informante respondeu *muito*, outro respondeu sempre e o terceiro informante respondeu pouco.

No que diz respeito: às relações hierárquicas (item 1.8.), um informante respondeu muito, outro respondeu *nada* o terceiro informante respondeu *pouco*; às relações institucionais (item 1.9.), um informante respondeu *muito*, e dois informantes responderam *pouco*; às competências comunicativas (item 1.10.), um informante respondeu *sempre*, e dois informantes responderam *muito*.

Quanto: à autonomia no ensino (item 1.11.), um informante respondeu *sempre*, e dois informantes responderam *pouco*; ao estatuto de estudante na faculdade (item 1.12.), um informante respondeu *muito*, e dois informantes responderam *pouco*; aos Programas de troca de alunos entre universidades apoiados pela União Europeia (item 1.13.), um informante respondeu *sempre*, e dois informantes responderam *pouco*; aos assuntos de emprego (item 1.14.), um informante respondeu *sempre* e dois informantes responderam *muito*; aos assuntos vocacionais (item 1.15.), um informante respondeu *sempre*, e dois informantes responderam *muito*; à identidade (item 1.16.), um informante respondeu *sempre*, e outro informante respondeu *muito* e o terceiro não respondeu.

Em relação ao teatro (item 1.17.), todos os informantes responderam que falaram *muito*. Relativamente ao Uso das formas de tratamento em Português Europeu (item 1.18.), um informante respondeu *muito*, e dois informantes responderam *sempre*. Quanto à Nova Terminologia Linguística para os ensinos Básico e Secundário em Portugal (item 1.19.), um informante respondeu muito, e dois informantes responderam pouco.

Quando lhes foi pedido para indicar os outros assuntos, de que têm falado com os seus alunos (pergunta aberta), relativamente à vida dos alunos universitários e ao seu futuro, obtivemos o seguinte conteúdo:

1) Importância de uma visão integrada sobre a Língua, a Cultura e a Literatura, como vectores que concorrem para a configuração de uma concepção da realidade; 2) Diferenças culturais entre portugueses e sérvios. Citamos um informante «onde incluo tradições académicas, métodos de estudo. Dou-lhes a conhecer a minha passagem pela Faculdade de Letras de Lisboa e os alunos falam-me também da sua experiência académica»; 3) Importância da observação das disciplinas no âmbito da Linguística, da Literatura e da Cultura em interacção com outros domínios do saber, do conhecimento e

da investigação; 4) Reflexão sobre o mundo lusófono (relatos de viagens por alunos que visitaram países lusófonos. Sua visão sobre os portugueses); 5) Motivações para a aprendizagem do Português; Importância de actividades extra-curriculares; 6) Desenvolvimento dos Estudos de Português na Sérvia e em Portugal (Bolsas de Estudo); 7) Organização de projectos culturais (de que o teatro é apenas um exemplo); Literaturas lusófonas (ex. traduções) e outras questões culturais ligadas à Lusofonia; 8) Observação da necessidade da valorização científica e profissional pela inovação e pela cooperação; 9) Sugestões no âmbito do CLP de Belgrado.

Quando lhes foi solicitado sugestões a fim de melhorar a organização do ensino do PLE na faculdade, escolhendo-se apenas as **5 opções mais relevantes de resposta** e dentro destas atribuindo-se números de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a maior importância e 5 a menor, obtivemos os seguintes resultados (ordem decrescente) de **apenas dois informantes** (ver Tabela 2 em anexo): 1) A primeira opção mais relevante para um informante é *mais aulas* e para o outro informante é *turmas mais pequenas*. 2) A segunda opção mais relevante para um informante é *aulas mais práticas* e para o outro informante é *turmas mais pequenas*. 3) A terceira opção mais relevante para um informante é melhores equipamentos informáticos à disposição dos alunos e para o outro informante é melhores instalações. 4) A quarta opção mais relevante para um informante é *melhor comunicação com o mercado de trabalho* e para o outro informante é *programas mais interessantes do ponto de vista cultural*. 5) A quinta opção mais relevante para um informante é mais actividades extracurriculares e para o outro informante é melhores equipamentos informáticos à disposição dos alunos.

Quando lhes foi pedido que indicassem os motivos que os levaram a ensinar o PLE escolhendo apenas 3 **opções mais relevantes de resposta**, dentro destas respostas, atribuindo-se números de 1 a 3, sendo que 1 corresponde a maior importância e 3 a menor, obtivemos as respostas só **de dois informantes** (o terceiro informante preferiu não responder): 1) A opção mais relevante para um informante é *porque quero ser professor/a de Português* e para o outro informante é *porque é importante para o meu futuro*. 2) A opção relevante para um informante é *por razões académicas* e para o outro informante é *para saber mais sobre outras culturas*. 3) A opção menos relevante para um informante é *para saber mais sobre outras culturas* e para o outro informante *para obter trabalho*.

Quando lhes foi pedida opinião relativamente às seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala de Likert - 1.*Discordo totalmente* 2.*Discordo* 3. *Concordo* 4.*Concordo totalmente*, obtivemos as seguintes respostas dos três informantes (100% n=3) para todos os itens excepto para os itens 5.8., 5.12., 5.13., 5.14., para os quais apenas responderam dos informantes (100%;n=2).

Quanto à afirmação 5.1.Saber Português tem valor no mercado de trabalho na União Europeia, um informante respondeu *concordo*, e dois responderam *concordo totalmente*. Relativamente à afirmação 5.2.Saber Português tem valor no mercado de trabalho na Sérvia, um informante respondeu *concordo totalmente*, e dois responderam *concordo*. No que diz respeito à afirmação 5.3.Saber línguas é importante para o mercado de trabalho todos os três informantes responderam *concordo totalmente*. Relativamente à afirmação 5.4.A procura do ensino do Português tem aumentado na Sérvia todos os três informantes responderam *concordo totalmente*. Em relação à afirmação 5.5.O Português é uma língua em crescimento todos os três informantes responderam *concordo totalmente*.

Relativamente à afirmação 5.6.Saber Português é importante para os programas de troca de estudantes entre universidades, apoiados pela União Europeia um informante respondeu *concordo totalmente*, e dois responderam *concordo*. Em relação à afirmação. 5.7.A ideia de igualdade de oportunidades educativas é uma ideia sustentável todos os três informantes responderam *concordo totalmente*.

Quanto à afirmação. 5.8.No meu programa da disciplina da Língua Portuguesa, o idioma e as culturas de língua portuguesa aparecem associados aos valores democráticos da União Europeia, dois informantes responderam *concordo totalmente* e um informante não respondeu.

No que concerne à afirmação. 5.9.A universidade apenas pode subsistir se integrada em redes internacionais, um informante respondeu *concordo*, e dois responderam *concordo totalmente*. Relativamente à afirmação. 5.10.A universidade apenas pode subsistir apostando numa abertura à empregabilidade, um informante respondeu *concordo*, e dois responderam *concordo totalmente*. Quanto à afirmação. 5.11.A universidade apenas pode subsistir apostando no mundo de investigação, um informante respondeu *concordo*, e dois responderam *concordo totalmente*.

Em relação à afirmação. 5.12.As minhas aulas têm uma estrutura clara nos objectivos, conteúdo e conclusões, dois informantes responderam *concordo totalmente* e um informante não respondeu. Relativamente à afirmação. 5.13.No âmbito de abordagem comunicativa, *focus on form* é o melhor conceito/modelo do ensino/aprendizagem do PLE, um informante respondeu *concordo* e outro informante respondeu *concordo totalmente* e o terceiro informante não respondeu. Em relação à afirmação. 5.14.No âmbito de abordagem comunicativa, *focus on meaning* é o melhor conceito/modelo do ensino/aprendizagem do PLE, um informante respondeu *concordo* e outro informante respondeu *concordo totalmente* e o terceiro informante não respondeu. Relativamente à afirmação. 5.15.O uso global de Inglês como *lingua franca* é uma ameaça real para se manter o equilíbrio da diversidade linguística, um informante respondeu *discordo* e dois informantes responderam *concordo*. Quanto à afirmação. 5.16.O Português como Língua Estrangeira é uma língua fácil de ensinar, um informante respondeu *discordo* e dois informante responderam *concordo*.

Quanto à afirmação. 5.17. Os manuais existentes de PLE para os alunos universitários devem ser actualizados, um informante respondeu *concordo*, e dois responderam *concordo totalmente*. Relativamente à afirmação. 5.18. Os manuais existentes de PLE para os alunos, um informante respondeu *concordo*, e dois responderam *concordo totalmente*.

No que diz respeito à pergunta nº 6 (pergunta aberta) sobre quais são as principais competências que deviam ter todos os seus alunos após 4 semestres de estudo da língua portuguesa obteve-se o seguinte conteúdo: Nível B1 (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras); Comunicar (oralmente e através da escrita) a um nível intermédio sobre assuntos familiares e de interesse pessoal; Compreender textos curtos: notícias, pequenos textos literários, textos publicitários; Desenvolver reflexões críticas sobre informantes essenciais da cultura portuguesa e o espaço da lusofonia; Relatar acções habituais, acontecimentos passados e futuros; Participar em pequenos debates, improvisando perguntas e respostas; Produzir pequenos textos, nomeadamente carta (ou e-mail); Advogo o desenvolvimento integrado das competências gerais e das competências comunicativas em língua, em função dos perfis dos aprendentes. Não considero que haja competências principais.

Quanto à pergunta nº 7 (é de salientar, que se trata de uma pergunta aberta, que complementa a pergunta nº 3) sobre quais são as sugestões de docentes para melhorar o

ensino do Português na Faculdade de Filologia de Belgrado nos próximos anos, obtivemos o seguinte conteúdo:

- 1) Dinamizar a disciplina de *Língua Portuguesa* num ciclo de estudos mais abrangente;
- 2) O Português ter estatuto de Minor; Atribuição de bolsas de Mestrado/ Doutoramento a alunos sérvios;
- 3) Investir no centro Camões, nomeadamente em material audio-visual; Visitas de Professores à Faculdade, bem como de escritores ou artistas diversos para marcar a presença da cultura portuguesa. No entanto um informante destaca: «Como um dos responsáveis pelo ensino de Português na Sérvia nos últimos anos, tenho consciência que a criação de turmas mais pequenas (e com isso aulas mais práticas) é um objectivo partilhado pelos responsáveis da Faculdade e do Instituto Camões, mas que é de difícil concretização devido aos naturais limites financeiros deste projecto e à imensa procura por parte dos estudantes. Nesse contexto, o desenvolvimento de actividades extracurriculares, como já tem sido feito, é a melhor forma de permitir aos alunos mais interessados um aprofundamento da aprendizagem de Língua Portuguesa».

Relativamente à pergunta nº 8 indique a unidade que ensinou no **IV Curso de Verão de Língua Portuguesa e Cultura Lusófona**<sup>39</sup>, na Faculdade de Filologia, no ano lectivo 2008/09, obtivemos o seguinte resultado: 1) Um informante ficou a cargo da Coordenação geral e organização de todo o curso e da moderação e apresentação de várias sessões com alguns dos convidados; 2) Outro informante ficou a cargo do Seminário de Literatura e Espectáculo: *Pedro e Inês*. Ficou a cargo de Ensaios com o Grupo de Teatro da Cidade Branca. (Preparação para III Edição do Festival de Teatro de Leitorados do IC); 3) O terceiro informante ficou a cargo de Língua Portuguesa.

No que diz respeito à pergunta nº 9 (pergunta fechada) sobre qual foi a modalidade de ensino de Português, no ano lectivo de 2008/09, obtivemos as seguintes respostas: 1) Dois informantes ensinaram Português como disciplina opcional do curso universitário (curso anual de Língua Portuguesa 1); 2) Dois informantes ensinaram Português como disciplina opcional do curso universitário (curso anual de Língua Portuguesa 2); 3) Dois informantes ensinaram Português como disciplina complementar disponibilizada pela universidade: curso livre (curso anual de Língua Portuguesa 3).

---

<sup>39</sup> Ver Anexo E: Programa de IV Curso de Verão de Língua Portuguesa e Cultura Lusófona

## 9.9. Análise de dados

Partindo do princípio ou da hipótese de que nem todos os docentes têm a mesma idade e a mesma experiência académica e profissional em relação a LP, ao ensino em geral, só por serem escolarizados no sistema de ensino em Portugal (que implicam os valores da sociedade portuguesa), iniciamos o nosso inquérito com as perguntas sobre as atitudes/opiniões/ conhecimentos dos informantes em relação às questões de ensino-aprendizagem de LPE.

No que concerne à pergunta nº1, que remete para os diferentes domínios/assuntos que foram tratados com os alunos, verificamos que o item 1.5 assunto do ensino/aprendizagem do Português e o item 1.6.dificuldades de aprendizagem ocupam o lugar de destaque, tal como era esperado, visto que se trata de dois assuntos genéricos em comparação com os outros itens, que têm um peso do subdomínio de especialidade. Uma vez que a pergunta é de carácter qualitativo não faz de todo sentido determinar medidas quantitativas. No entanto, recorreremos a uma quantificação das diferentes opções de resposta da seguinte forma: 1. *nada* 2. *pouco* 3.*muito* 4.*sempre*. Para cada item da pergunta nº 1, tivemos sempre em conta que a média aritmética dos valores de resposta não corresponde propriamente a um número de natureza física mas sim a um código que por sua vez está associado as designações *nada, pouco, muito, sempre*. Ao compararmos os resultados, em termos da média aritmética (ver Tabela 1 no anexo), obtivemos a seguinte ordem decrescente de assuntos, sobre os quais os leitores falaram com os seus alunos:

1. Assuntos do ensino/aprendizagem do Português e dificuldades de aprendizagem
2. Uso das formas de tratamento em Português Europeu (PE)
3. Competências comunicativas, Assuntos de emprego, Assuntos vocacionais
4. Relações aluno-professor, Teatro
5. As amizades, Autonomia no ensino, Programas de troca de alunos entre universidades apoiados pela União Europeia
6. Relações institucionais, Estatuto de estudante na faculdade, Nova Terminologia Linguística para os ensinos Básico e Secundário em Portugal
7. Assuntos pessoais, Os problemas com os pais, Relações hierárquicas

## 8. Assuntos de género ou de orientação sexual

O item *1.16. Identidade* ficou de fora visto que só responderam dois informantes.

Podemos afirmar que estamos em contacto com inúmeras ideias e valores num mundo plural e diversificado. Tal como expressa um grupo de autores:

«O nosso mundo está a ser refeito. A produção em massa, o consumo de massas, a grande cidade, o estado onnipotente, a construção planificada e estandardizada das habitações e o estado nacional estão em declínio; a flexibilidade, a diversidade, a diferenciação, e a mobilidade, a comunicação, a descentralização e a internacionalização estão em ascensão. No decurso deste processo, as nossas próprias identidades, o nosso sentido de identidade, as nossas próprias subjectividades estão a transformar-se. Estamos na transição para uma nova era». (Hall, S. *et al.*, 1988 in Giddens, 2002:626). Em síntese, a diversidade, a (s) cultura (s), a identidade precisam de ser tratados com uma tomada de consciência (pluricultural) nos termos das recomendações do QECR, quando destaca:

«Em alguns aspectos, os povos europeus parecem partilhar uma mesma cultura. Noutros aspectos, há uma diversidade considerável não apenas entre países, mas também entre regiões, classes, comunidades étnicas, géneros, etc. É, pois, necessário examinar com precaução a representação da cultura-alvo e a escolha do grupo ou dos grupos sociais sobre os quais se centrará a atenção» (QECR:207).

O item *1.4. Assuntos de género ou de orientação sexual* remete para a ideia de cultura do indivíduo (domínio privado *versus* domínio público ou outros domínios) mas «o domínio privado não deve, de forma alguma, ser considerado uma esfera à parte (QECR:76). Este é o assunto de que os docentes falaram menos com os seus alunos. Hoje em dia, este tópico ainda é considerado um tabu. Consideramos uma pena não ter sido falada mais, a fim de promover as actividades /interacções baseadas em princípios de igualdade de género conducentes a ideia de igualdade de oportunidades educativas (Silva, 2009:29). «Os docentes com base nos valores de sua cultura tendem a conceber, inconscientemente, perfis de seus 'bons alunos'» (Cardoso, 1998:20).

Em suma, em educação é preciso valorizar as culturas nas diferenças visando a promoção de uma sociedade mais humana e em transformação constante tendo em conta os pressupostos teóricos de Hall que afirma que a ideia de uma identidade completa, fixa, segura e coerente é uma simples utopia (Hall, 1992). As línguas e as culturas estão em permanente processo de mutação. Warnier (1999:16) recapitula: «A cultura é uma totalidade complexa construída por normas, por hábitos, por repertórios de acção e de representação, adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade». Hall (1997:4) quando aborda a questão de língua e de representação enfatiza: «How do

languages work? The simple answer is that language work through representation. They are 'systems of representation'».

O item 1.18. *Uso das formas de tratamento em Português Europeu (PE)* é uma das dificuldades no ensino-aprendizagem. Até hoje, a escola, a faculdade ou qualquer outra instituição de ensino representa um meio a fim de atingirmos uma escolarização ou instrução/formação formal ou não formal, «que dê oportunidade a um futuro melhor» (Silva 2009:182). É, também, no espaço de faculdade (e no espaço de sala de aula), onde os alunos como agentes sociais, se enfrentam com múltiplas situações, adquirindo uma realidade de várias aprendizagens e diferentes interacções. «Há já bastante tempo que se reconhece que a língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto. Neste aspecto, a língua não é um instrumento neutro como é, por exemplo, a matemática. A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação. [...] Cada acto de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos *domínios* (esferas de acção ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social» (QECR 2001: 75).

Diferentes autores (Gouveia, Vilela) focam o assunto do uso das formas de tratamento em Português Europeu. Gouveia (2008) ao abordar as dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em português europeu (PE) enfoca o conceito de identidade, no sentido de Giddens (1994), o conceito de uso de língua no que diz respeito aos pronomes de poder e de solidariedade, no sentido de Brown, R. & A. Gilman (2003), o conceito de cortesia e de conceitos de categorização. No caso da língua portuguesa o exemplo mais paradigmático é o uso de **tu** e **você** em Portugal (PE) e no Brasil (PB). Vilela (2003) em vários trabalhos aborda a questão de **tu, você e o Senhor Engenheiro**, destacando a tal relação formal/informal, vista no contexto de proximidade e de familiaridade. Vilela (2003) indica que «Há línguas em que as formas de tratamento constituem um sistema complexo. O Português é uma delas. Tipicamente, uma situação de interacção verbal envolve um locutor e um interlocutor, que alternadamente trocam de posição. O modo como se interpelam obedece a um conjunto de princípios, que passa também pela relação de poder que os une». Contudo, acrescenta «Quando a relação que se estabelece entre os diversos interlocutores é uma relação de superioridade/ inferioridade, a liberdade de escolha do registo linguístico fica limitada, tende a tornar-se mais formal, mais distante e mais restrita»<sup>40</sup>. Gouveia (2008:98-99) na linha de pensamento de M. A. K. Halliday enfatiza: «Aliás, parafraseando as palavras de Fairclough

---

<sup>40</sup> Villalva, A. (2003): A face linguística das relações de poder. *Notícias da Amadora*, 27 de Março de 2007. Disponível em: <http://www.noticiasdaamadora.com.pt/nad/artigo.php?aid=1878&coddoss=72>  
Acedido em 4.04.2007

(1992: 1), podemos dizer que as mudanças no uso linguístico estão ligadas a processos sociais e culturais mais vastos, de tal forma que, como tem vindo a ser reconhecido, a análise linguística pode ser proveitosamente usada como método de estudo da mudança social. [...] As dimensões da mudança são as referentes a uma outra visão do outro, a uma outra visão de nós próprios, em que as relações interpessoais se constroem contextualmente a partir de uma base de maior igualdade em termos de estatuto entre os actores sociais. Trata-se fundamentalmente de uma mudança no sistema de face e de solidariedade, isto é, no modo como os actores sociais constroem e codificam o seu posicionamento relativo na teia de relações interpessoais que estabelecem e nas assumpções que são invocadas nessa construção e codificação».

Relativamente às competências comunicativas, estas implicam uma constante interacção de práticas de cariz linguístico e cultural. Assim sendo, o PLE é visto como um instrumento de interacção e um meio de comunicação, no espaço de sala de aula, que estimulou o interesse de alunos por novas aprendizagens.

Neste contexto, Joana Câmara admite que o interesse pela língua portuguesa entre os estudantes universitários na Sérvia não é fácil de explicar: «É uma escolha passional. Não é uma escolha pragmática»<sup>41</sup>. André Cunha relativamente a escolha da língua portuguesa na Sérvia acrescenta: «[a escolha] nunca pode ser ditada por questões racionais ou de emprego. Não há interesse estratégico [para os sérvios] em falar português. Têm mais interesse em falar italiano, alemão, russo...» (ibidem). André Cunha refere «contam-se pelos dedos das duas mãos os postos de trabalho que usam o português na Sérvia»<sup>42</sup>. Por outro lado, *os assuntos pessoais* e *os problemas com os pais* embora considerados de domínio privado (afectivo), neste estudo remetem para a competência existencial (QECR 2001) que docentes podem estabelecer com os aprendentes uma vez que o centro do ensino-aprendizagem está nas competências gerais (transversais) e nas competências comunicativas (competências cognitivas, afectivas, sociolinguísticas e pragmáticas) em língua.

No que diz respeito à autonomia no ensino, tal como QERC indica há poucos casos de aprendentes que no processo de aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem se manifestem pró-activos. Por outro lado, «a maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais. [...] A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm» (QERC: 199).

---

<sup>41</sup> <http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/leitorado-do-ic-na-universidade-de-belgrado-escolha-passional.html> acessado em 9.11.2009.

<sup>42</sup> Em <http://aeiou.expresso.pt/lingua-fascinio-exotico-na-origem-do-interesse-de-180-alunos-de-portugues-em-belgrado=f527852> acessado em 12.12.2009.

Constatamos comentários positivos nos 16 itens (89%;16/18) da secção nº 5 (ver Tabela 4 em anexo). Dois itens tiveram comentários negativos (11%;2/18), nomeadamente item **5.15. O uso global de Inglês como *lingua franca* é uma ameaça real para se manter o equilíbrio da diversidade linguística** e **5.16. O Português como Língua Estrangeira é uma língua fácil de ensinar** (ver Tabela 4 em anexo). O número de respostas inválidas é de 4 itens, nomeadamente itens 5.8, 5.12., 5.13., 5.14. devido ao facto de um informante não ter respondido. Quanto aos Itens 5.1., 5.2., 5.3., 5.4., 5.5., 5.6. destacamos que remetem para a ideia do valor económico de LP. Cada vez mais os governos apercebem-se do valor da língua no mercado de trabalho.

«A análise económica da língua tem vindo a atrair uma atenção crescente, devida sobretudo ao papel que esta desempenha nos fluxos globais de ideias, pessoas, capitais e mercadorias. As implicações sociais são óbvias e muitos Governos definem políticas que promovem determinadas línguas, interna e externamente, e providenciam aconselhamento e suporte à aprendizagem de outras, encaradas como conhecimento valioso tanto para os cidadãos como para o país» (Esperança, 2009).

Quanto ao item 5.3. embora os três informantes tenham feito um comentário positivo relativamente a importância de saber português no mercado na Sérvia, constatamos uma controvérsia tendo em consideração a afirmação de André Cunha «contam-se pelos dedos das duas mãos os postos de trabalho que usam o português na Sérvia»<sup>43</sup>. Quanto ao item 5.4. destacamos o seguinte: de acordo com a afirmação de André Cunha o total de alunos de Português na Sérvia, este ano, «ultrapassa claramente os 300»<sup>44</sup>. Quanto ao item 5.5. Silva (205:454) refere «Para Simonetta Luz Afonso, a língua portuguesa está em expansão, é falada em vários países e os seus utilizadores vão além dos especialistas da língua». Afonso (2009:31) indica que Português «é uma Língua de cerca de 230 milhões de falantes».

O artigo *Uma Abordagem Ecléctica ao Valor da Língua: O Uso Global do Português* de José Paulo Esperança (ISCTE / Instituto Camões)<sup>45</sup> refere que o número de falantes nativos de Português no mundo é 244 milhões (ver Tabela 6 – Falantes nativos de Português no mundo). O projecto intitulado **O Valor Económico da Língua**

---

<sup>43</sup> Sofia Branco em <http://aeiou.expresso.pt/lingua-fascinio-exotico-na-origem-do-interesse-de-180-alunos-de-portugues-em-belgrado=f527852%20>, acedido em 1.11.2009.

<sup>44</sup> <http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/leitorado-do-ic-na-universidade-de-belgrado-escolha-passional.html> acedido em 2.12.2009.

<sup>45</sup> Agradeço o envio do artigo a Fernanda Barrocas (Instituto Camões)

**Portuguesa**, realizado pelo CIES/ ISCTE, iniciado em 15/02 /2008 e finalizado em 1 de Março de 2009<sup>46</sup>, fala dos benefícios que o Português traz aos seus utilizadores noutros países. Este projecto visa determinar o valor económico directo da língua portuguesa (actual e potencial) no contexto contemporâneo de globalização, nomeadamente em actividades económicas e empresariais nos domínios do ensino, da cultura e da comunicação que envolvem o uso do português.

José Paulo Esperança na sua palestra, intitulada *Uma Abordagem Ecléctica do Valor da Língua: O Uso Global do Português* indica como o crescimento da língua afecta o crescimento da economia, isto é, como são valorizadas as competências linguísticas no mercado de trabalho. Neste sentido, José Paulo Esperança enfatiza as questões ligadas ao «efeito de rede» na língua, defendendo «Que o crescente interesse que tem havido um pouco por todo o globo pelo Português resulta do ´valor de rede´ que o idioma tem, ao ser a ´quarta ou a quinta língua mundial´. [...] As pessoas em geral, quando investem no estudo de uma língua têm de ter várias preocupações - uma delas é a preocupação de rede. É um fenómeno muito parecido com o das telecomunicações, em que também gostamos de utilizar o serviço do operador com maior peso. É devido a esse ´efeito de rede´ que ´tantos não falantes de Português estão a aprender o idioma´, nomeadamente nos países vizinhos dos de Língua Portuguesa (LP), como Espanha e vários Estados da América Latina - com relevo para a Argentina e Uruguai (onde é idioma obrigatório nas escolas) e para a Venezuela, e de África. [...] Que as trocas comerciais e os fluxos de investimento estrangeiro entre países que têm uma língua comum são um pouco maiores. E portanto, nesse aspecto [a língua] também tem alguma influência»<sup>47</sup>.

O crescimento de uso de LP pode ser visto/ analisado tendo em conta o número de utilizadores da Internet em várias línguas (ver Tabela 7 em anexo). Neste estudo estatístico a Língua Portuguesa ocupa o oitavo lugar.

Quanto ao item 5.7. e para responder a pergunta se a ideia de igualdade de oportunidades educativas é uma ideia sustentável, recorreremos a Cardoso (1998 :21) para o qual a igualdade de oportunidades enquanto ideal de educação intercultural é uma

---

<sup>46</sup> <http://www.cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=358> acedido em 15.1.2010.

<sup>47</sup> <http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/lingua-portuguesa-representa-17-do-pib.html> acedido em 20.12.2009.

designação nuclear. O tal significado, deve ser visto no contexto legislativo porque todos temos direitos de ingressar no sistema educativo e tirar partido dele a fim de entrar no mercado de trabalho.

No que diz respeito aos itens. 5.8., 5.9., 5.10., 5.11. destacamos que, no contexto europeu, a Universidade aposta no ensino integrada nas redes internacionais, assim como na abertura à empregabilidade e ao mundo de investigação. Albino (2008:124) falando da Universidade no mundo globalizado aponta para o dilema relativamente à concepção do ensino superior e à actuação das universidades: indica «...[o dilema] divide-se em duas vertentes opostas de entendimento: numa Sociedade do Conhecimento e numa Economia do Conhecimento. No contexto europeu, por as universidades serem na sua maioria financiadas pelos governos, existe a concepção de que o ensino superior possui compromisso para com o Estado de transformar em bens tangíveis».

No entanto, a internacionalização «tornou-se na época da Sociedade do Conhecimento num factor totalitário que envolve a sua acção, convertendo-se num factor estratégico, que tem sido usado para medir o estado de desenvolvimento em que se encontram as universidades na Europa e no mundo» (Ibidem).

Importa destacar, de forma sintética, que, na última década, a ideia de Universidade tem vindo a ganhar um valor significativo na Sérvia marcado por princípios e por dinâmicas que visam: 1) A conjugação de esforços para a democratização da vida académica, incumbida no princípio da autonomia universitária; 2) O crescimento e a multiplicação das universidades ou outras instituições do ensino superior; 3) A necessidade de resposta, por parte das universidades, a novos desafios educativos e de mercado; 4) A dinâmica de trans/internacionalização das universidades, no contexto da globalização da educação e dos saberes, visando os programas de colaboração à escala europeia.

Relativamente ao item 5.8.podemos destacar que nos programas da disciplina da Língua portuguesa, o idioma e as culturas de língua portuguesa aparecem associados aos valores democráticos da União Europeia. Peralta (2005:80) destaca a afirmação de Spedek: «toda a formação de professores é uma forma de ideologia. Cada programa está directamente relacionado com a ideologia educacional assumida por um dado formador ou uma dada instituição de formação, mesmo que esta relação não tenha sido tornada explícita. Não há formação de professores

isenta de valores, tal como não é possível educar sem valores»<sup>48</sup>. De ponto de vista holístico, considerando os programas da disciplina de Língua Portuguesa e os contributos dos leitores no processo de ensino-aprendizagem do PLE favoráveis às diferentes competências, tal como se afirma no programa da disciplina de Língua portuguesa 1( ver Anexo C) «O estudo das macrocompetências será realizado em estreita coordenação com os sistemas de língua. Por outro lado, o aprendente ponderará sobre o seu processo de aprendizagem. A consciência da dimensão metacognitiva e o desenvolvimento consciente de estratégias assumem-se como pontos fundamentais num processo que se pretende progressivamente autónomo» e à abertura, à luz dos pressupostos do QECR (2001) nomeadamente quando se indica que «Os aprendentes serão sempre incentivados a vozear a sua opinião relativamente ao processo de ensino – aprendizagem. Haverá espaço para o exercício da auto e da hetero-avaliação. Bem assim, os formandos, num ambiente de diálogo frontal, onde impere o respeito e uma atitude cívica de exercício da cidadania, serão convocados a emitir o seu parecer sobre a docente e sobre as estratégias adoptadas, sendo sempre bem-vindas as sugestões» (ibidem), podemos dizer que o mundo se torna cada vez mais aberto. Aprender uma língua estrangeira pode favorecer no aluno universitário o desenvolvimento de uma atitude analítica e crítica, em relação ao meio em que está inserido, visando assim uma ideia de cidadão activo, interveniente. Neste sentido, podemos mencionar a importância de aprendizagem de uma LE, não no sentido de Humbolt, Sapir, Lee-Wholf que preconizavam a ideia de que a língua era vista como uma visão do mundo ou em que medida a linguagem influenciava o pensamento, condicionando assim a nossa percepção do mundo, mas com o intuito de atingirmos a competência plurilingue e pluricultural.

A política linguística da União Europeia visa tornar o maior número possível de cidadãos plurilingues .Os valores democráticos da UE são: a mobilidade é sinónimo de competitividade;aprendizagem ao longo da vida, comércio livre, abertura das fronteiras, moeda única entre outros.

Quanto ao item 5.13. e 5.14. tendo em conta a falta de uma unanimidade em relação a uma teoria plausível de aquisição/aprendizagem de L2 ( QECR 2001,196:197), o resultado da análise efectuada aos docentes de PLE indicam que todos atribuíram igual valor de importância ( concordando totalmente com as afirmações do ponto 5.13. e 5.14.) ao conceito de focar a forma e de focar o sentido ( ver Tabela 4 em anexo). Concordamos com a Sandra J. Savignon (1991: 269) quando diz «The nature

---

<sup>48</sup> Spodek (1974), Teacher education: Of the teacher, by the teacher, for the child .Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. Citado por K.M.Zeichner (1983,p.3).

of the contribution to language development of both form-focused and meaning-focused classroom activity remains a question in ongoing research. The optimum combination of these activities in any given instructional setting depends no doubt on learner age, nature and length of instructional sequence, opportunities for language contact outside the classroom, teacher preparation, and other factors. However, for the development of communicative ability, research findings overwhelmingly support the *integration* of form-focused exercises with meaning-focused experience».

Quanto ao item 5.17. *os manuais existentes de PLE para os alunos universitários devem ser actualizados* e item 5.18. *os manuais existentes de PLE para os alunos universitários devem incluir textos de diferentes tipologias* destacamos que todos os três informantes responderam afirmativamente aos itens em questão tal como era esperado (ver Tabela 4 em anexo). O estudo de João Costa e Ana Maria Madeira, intitulado *Metodologias e Recursos para o Ensino da Língua Portuguesa no Estrangeiro* (2009) aborda questões relativamente aos métodos, manuais e materiais utilizados pelos leitores do PLE. O estudo engloba 27 inqueridos leitores que na altura estavam em exercício de funções e 28 entrevistas a ex-leitores. (Costa&Madeira 2009:139). Importa destacar que «a maioria dos leitores inqueridos considera, de modo geral, que a oferta de manuais existentes é insuficiente e pouco diversificada, sendo os materiais descritos como de fraca qualidade, com muitas limitações, erros e omissões. Além disso, são considerados pouco adequados a público universitários e às suas condições específicas de aprendizagem» (Id.143). Foram avaliados os seguintes manuais: *Português XXI*, *Português sem Fronteiras*, *Lusofonia*, *Dia a Dia*, *Diálogos*, *Espaces*, *Vamos Aprender Português*. Os autores na parte da sua conclusão recomendaram que «*os manuais existentes devem ser repensados de forma a incluírem textos de diferentes tipologias actualizadas e motivadores para os alunos*» (itálico nosso id.149).

Cabe salientar que na Faculdade de Filologia de Belgrado os leitores usaram, no ano lectivo de 2008/09, os seguintes manuais: Oliveira *et al.* (2007), *Aprender Português 1*, Texto Editores, Lisboa, 2007. (livro+caderno de exercícios), na disciplina de Língua Portuguesa 1 (ver Anexo C). No prefácio João Malaca Casteleiro, Professor Catedrático da FLUL indica que o livro *Aprender Português 1* foi elaborado pelo Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, através do seu Centro de Estudos de Língua Portuguesa. Destaca que é «destinado a adolescentes e adultos aprendentes de português como língua segunda e língua estrangeira, a nível de iniciação». Relativamente aos níveis de ensino - aprendizagem estes correspondem a A1 e A2 segundo os *Descritores do Quadro*

*Europeu de Referência para a Aprendizagem das Línguas*. É constituído por um manual, um caderno de exercícios e um CD Áudio, elaborado segundo a metodologia da abordagem comunicativa. Refere que está de acordo com os princípios do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEER).

Na disciplina de Língua Portuguesa 2 (ver Anexo D) na bibliografia primária figura: Oliveira, Carla e Luísa Coelho, (2007) *Aprender Português 2, Curso Elementar de Língua Portuguesa para estrangeiros*, nível B1 (dir. Doutor João Malaca Casteleiro), Lisboa, Texto Editores, 20 e na bibliografia secundária: Tavares, Ana, (2004) *Português XXI (nível 2): livro do professor, livro do aluno e caderno de exercícios*, Lisboa, Lidel.

#### **9.10. Análise de dados de entrevistas**

O guião das entrevistas a docentes do PLE, a coordenadora da Cátedra de Estudos Ibéricos e a bibliotecária do CLP-IC não apresentamos por uma questão de confidencialidade conforme foi garantida às mesmas.

Sendo o tema desta dissertação ensino do PLE na FFB, no que diz respeito à entrevista com as duas professoras de Português, abordamos como objectivo geral a questão das percepções e das atitudes em relação ao ensino do PLE e ao ambiente de trabalho na faculdade, numa estratégia de entrevista semidirectiva. Os dados obtidos nas entrevistas decorreram num ambiente agradável de trabalho. As informantes revelam que gostam do local e do ambiente de trabalho na FFB e consideram que é fácil de ensinar o Português como Língua Estrangeira na FFB, tal como mostra o resultado do inquérito aplicado aos professores (ver Tabela 4, item 5.16.). Entretanto, as leitoras consideram que a oferta de manuais existentes é insuficiente, tal como mostra o resultado do inquérito (ver Tabela 4, item 5.17 e item 5.18.). Os dados recolhidos nas entrevistas, vêm confirmar os dados e os resultados obtidos no inquérito relativamente aos motivos que as levaram a ensinar Português em que se indica que a opção mais relevante é: ser professora de Português e porque este é um trabalho importante para o seu futuro (ver Tabela 3 em anexo). Cada professor é um indivíduo único com personalidade singular e apresenta diferentes percepções de ensino de acordo com a sua formação académica e profissional, de modo que sugerem várias opções para dinamizar a disciplina de Língua Portuguesa na Faculdade tais como: 1) ter uma visão integrada

sobre a língua, a cultura e a literatura; 2) mais actividades extra-currículares; 3) atribuição de bolsas aos alunos sérvios 4) investir no CLP- IC nomeadamente em material audiovisual.

No que diz respeito à entrevista com a coordenadora, a mesma mostrou o seu agrado por ter um quadro de docentes qualificados, jovens, dinâmicos e competentes.

Em relação à entrevista com a bibliotecária, também mostrou estar à vontade a trabalhar no CLP- IC. A própria, já fez todos os cursos de Português na Faculdade e sente-se bem acolhida no seu local de trabalho. Destaca que o CLP-IC tem uma actividade intensa no que diz respeito às sessões de cinema e palestras. Revela necessidade de ter livros mais adequados ao público-alvo, visto que os cursos na FFB se destinam a aprendentes da língua portuguesa a um nível de iniciação, correspondente ao A1/A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras* e a um nível intermédio correspondente ao B1 do QECR. Neste sentido, é necessário obter livros e outro material didáctico de forma a colmatar as necessidades desta realidade, tal como a bibliotecária, destaca «O que os alunos da Faculdade, que estudam Português, procuram mais são os livros adequados ao seu nível de domínio da língua portuguesa. Visto que ainda não atingiram o nível de domínio da língua portuguesa propício para a leitura dos livros do género de José Saramago, Eça de Queirós, etc., entre outros que há na biblioteca, acho que seria mais útil haver também livros da literatura em Português, mas que sejam mais adequados a este público-alvo, uma vez que estes livros são mais solicitados».

Em jeito da conclusão destacamos: «Cabe dizer que cada professor, como cada aluno, é um indivíduo único, com personalidade própria e características e experiências próprias; deve, por isso, usar e aprender a usar o que for útil e adequado para a sua prática de acordo com as suas capacidades, deve potenciá-las» (Peralta, 2005:412).

## Conclusão

Neste trabalho investigámos o ensino do PLE na FFB. A análise dos dados obtidos em entrevistas e em inquéritos foi realizada com o apoio da análise de conteúdo e os resultados foram revistos à luz do QECR e dos contributos de Planificação Linguística, de Análise Crítica do Discurso. A língua é o instrumento de comunicação por excelência. Tendo em conta a sua dimensão política e a sua dimensão económica no mundo, cada vez mais global, mas nunca perdendo de vista que a linguagem é sempre cultura, foram indicados o conceito de valor económico e estratégico da Língua Portuguesa e os objectivos e as estratégias do Instituto Camões para a promoção e divulgação da Língua e Cultura Portuguesa no mundo (Afonso, 2009), procurando ajustar-se às dimensões locais de formação/instrução e de produção educativa, numa abordagem de ensino do PLE de cariz não intervencionista.

Os contributos de leitores de Português e do CLP-IC na transmissão de valores culturais, no sentido de pluri/multiculturalidade, são os seguintes: uma metodologia comunicativa e interdisciplinar do ensino do PLE, uma aplicação dos conhecimentos no contexto da e fora da sala da aula, o desenvolvimento de actividades que envolvem alunos universitários, professores e toda a comunidade educativa, enfatizando as actividades extra-curriculares como por exemplo a apresentação do espectáculo *Pouca Terra Tanta Terra*, pelo Teatro da Cidade Branca da Universidade de Belgrado no festival dos leitorados do Instituto Camões, em Oeiras, em Julho de 2009, entre outros.

Tendo em conta os resultados obtidos relativamente ao número de alunos inscritos e aprovados nas disciplinas de Língua Portuguesa só demonstram um alto nível de realização. Constatámos que os leitores desempenharam um papel importante e revelaram um alto nível de profissionalização no seu percurso, modelando os programas curriculares (segundo as recomendações do QECR), que são parte integrante do processo de ensino-aprendizagem do PLE.

Os resultados indicam que os professores de Português, em Belgrado, têm visões modernas relativamente ao processo de ensino da língua, no âmbito do QECR (2001), que podem favorecer o plurilinguismo e o multiculturalismo em países em transição como a Sérvia. Os resultados dos inquéritos demonstraram que a Faculdade de Filologia de Belgrado tem um quadro de docentes altamente qualificados. Trata-se, de facto, de uma equipa que reúne todas as condições para continuar a fazer um trabalho com rigor pedagógico e científico, na área de ensino/aprendizagem do PLE e com uma perspectiva

construtiva numa óptica de grande proximidade não só na relação aluno-professor mas, também, com a comunidade académica (basta ver os protocolos de cooperação entre a Faculdade de Filologia de Belgrado e o Instituto Camões, a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto assim como o número de professores de Portugal e outros convidados que realizaram vários seminários, palestras na Faculdade de Filologia) e de abertura e cooperação com o exterior. Todos os docentes revelam uma forte ligação com a Faculdade de Filologia de Belgrado. No que diz respeito à Cátedra de Estudos Ibéricos e nomeadamente, ao Leitorado de Português, ao CLP-IC na Faculdade de Filologia de Belgrado, podemos concluir que todos reflectem as características de uma organização autenticizótica. Tudo isto proporciona a percepção de uma grande consideração social relativamente à Faculdade e aos seus alunos universitários, justificando que estes tenham elevadas expectativas quanto ao prosseguimento de estudos de Língua Portuguesa e à sua inserção no mercado de trabalho.

O objectivo geral deste trabalho era analisar o ensino do PLE na República da Sérvia. Apresentámos a génese do Leitorado de Português na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado. Analisámos os contributos dos leitores do PLE tendo em conta que este era o nosso objectivo específico. Considerámos que os objectivos propostos foram atingidos, tendo em conta o tempo útil para a realização desta dissertação e a complexidade desta problemática, dando assim o nosso pequeno contributo para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem do PLE no Ensino Superior.

Contudo, é preciso reforçar a articulação entre a disseminação da Língua e Cultura Portuguesa e a promoção da economia portuguesa na República da Sérvia apostando de forma cada vez mais intensa, não só na abertura de uma licenciatura em Estudos de Língua Portuguesa e Cultura Lusófona na Faculdade de Filologia, assim como na componente extra-universitária e extra-curricular do ensino do Português como Língua Estrangeira na República da Sérvia.

## Bibliografia

- ADAM, J.M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.
- AFONSO, S. L. (2009). Estratégias do Instituto Camões para a Promoção do Ensino e Divulgação da Língua e Cultura Portuguesa no Estrangeiro. In Luís V. Baptista, João Costa e Patrícia Pereira (org.) *O mundo dos leitorados: políticas e práticas de Internacionlização da língua portuguesa* (19-36). Lisboa: Edições Colibri, Extra-colecção.
- ALBINO,S.P. B. (2008). *As políticas europeias de investigação e a internacionalização da Universidade de Lisboa*.Tese de mestrado.Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- BACHMAN, L.(1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera *et al.*. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- BAPTISTA, L. V., COSTA, J. e PEREIRA, P. (org.) (2009). *O mundo dos leitorados: políticas e práticas de Internacionlização da língua portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri, Extra-colecção.
- BAPTISTA, L. V. e P.PEREIRA. (2009). Internacionlização da Língua Portuguesa: os Leitores enquanto Agentes de uma Política Cultural e de Ensino de Língua e Política de Língua. In Luís V. Baptista, João Costa e Patrícia Pereira (org.). *O mundo dos leitorados: políticas e práticas de Internacionlização da língua portuguesa* (69-131). Lisboa: Edições Colibri, Extra-colecção.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BEAUGRANDE, R. de, and W. DRESSLER. (1996). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- BERNS, M. (1990) *Context of competence: Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*. New York and London: Plenum Press.
- BRATT POULSTON, C. (2003). Language policies and language rights. In: C. Bratt Poulston end G.R. Tucker (eds.) *Sociolinguistics. The Essential Readings* (472–483).Oxford: Blackwell Publishing.
- BROWN, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Prentice – Hall Regents.
- BROWN, R. & A. GILMAN. ( 2003). The Pronouns of Power and Solidarity. In: Christina Bratt Poulston & G. Richard Tucker (eds.) *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 156- 176.
- BUGARSI, R. (2005). *Jezik i kultura [Língua e Cultura]*. Beograd: XX vek.
- CALVET, L.J. (1997) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edical.
- CANALE, M. e SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CARDOSO, C. (1998). Educação intercultural: objetivos e condições. In Carlos Cardoso *et al.* (coord.) *Gestão Intercultural do Currículo1º Ciclo* (9-25). Lisboa:

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Gestão Intercultural do Currículo 1º Ciclo. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

CARDOSO, C. *et al.* (coord.) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo 1º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

CHOMSKY, N. (1959). A Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner. *Language* 35 (1), 26-58.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language, its Nature, Origin, and Use*. New York, Praeger.

CHOMSKY, N. (1995). *The Minimalist Program*. Massachusetts, MIT Press.

CHOMSKY, N. (1999). *O Programa Minimalista*. Tradução, Apresentação e Notas à tradução: Eduardo Paiva Raposo. Lisboa, Editorial Caminho.

CONDE, F. (2008). *A Língua Portuguesa na formação de professores do Ensino Básico da Região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FCSH/UNL.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto: Edições ASA.

COSTA, J. e A. M<sup>a</sup>. MADEIRA. (2009). Metodologias e recursos para o Ensino da Língua Portuguesa no Estrangeiro. In Luís V. Baptista, João Costa e Patrícia Pereira (org.). *O mundo dos leitorados: políticas e práticas de Internacionalização da língua portuguesa* (139-154). Lisboa: Edições Colibri, Extra-colecção.

COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

DESMET, I. M<sup>a</sup>. (1993). *Análise Terminológica do Vocabulário da Sociologia do Trabalho em Português e Francês*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: FCSH/UNL.

DIAS, H. B. M. (1987). Alguns Aspectos da Formação Intensiva, para Fins Específicos, em Português -Língua Estrangeira. In: *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: ICALP-Ministério da Educação, 261-267.

DIAS, H. B. M. (1997). Português - Língua não materna (L2 e LE). Entre Programa e Prática Lectiva: um Permanente Desafio ao Professor. *Palavras*, 12, 15-21.

DIAS, H. B. M. (2005). Aprendizagem de uma língua nova: Estratégias de diversidade na preparação de materiais. In Carvalho, D., Vila-Maior, D. & Teixeira, R. A., (Orgs), *Des(a)fiando Discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta, 307-314.

DIAS, H. B. M. (2009). Português europeu língua não materna a distância: (per) cursos de iniciação baseados em tarefas. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.

DICCIONARIO de términos clave de ELE , em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) acedido em 1.7.2008.

DICKINSON, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOUGHTY, C. J. and M. H. LONG. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell Publishing.

DUBIN, F. and E. OLSHTAIN. (1986). *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ESL GLOSSARY disponível em <http://bogglesworldesl.com/glossary.html>, acesso em 15.5.2009.

DUARTE, I. e MORÃO, P. (org.). (2006). *Ensino de Português para o século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.

ESPERANÇA, J. P.(2009). Uma Abordagem Eclética ao Valor da Língua: O Uso Global do Português. In Reto, Luís et al. (2009), *Valor Económico da Língua Portuguesa: Contributos Metodológicos e Empíricos*, Lisboa: CIES, ISCTE-IUL.

FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity press.

FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London:Routledge.

FARIA, H. I. *et al.* (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa, Editorial Caminho.

FILIPOVIĆ, J. (2007). Ideološki aspekti politike i planiranja nastave jezika, In: J. Vučo (ed.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. Beograd: Filološki fakultet, pp. 375-385.

FILIPOVIĆ, J. *et al.* (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*: Vol. 8, Nº2: 222-242.

FISHMAN, J.A. (1968). Language problems and types of political and sociocultural integration: A conceptual postscript. In: J.A. Fishman, C.A. Ferguson and J. Das Gupta (eds.) *Language Problems of Developing Nations* (491–498). New York: John Wiley and Sons.

FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours: Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Gallimard.

FOUCAULT, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Ed. by C. Gordon. New York: Pantheon Books.

GALLISSON, R. e COSTE, D. (1983) *Dicionário de Didáctica das Línguas*.Coimbra Livraria Almedina.

GEERAERTS, D.(2002). Cultural models of linguistic standardization. <http://wwwling.arts.kuleuven.ac.be/gling/Cultural%20models%20of%20linguistic%20standardization.pdf> , acedido em 12.7.2006.

GEERAERTS, D. (2003). Cultural models of linguistic standardization. In: R. Dirven, R. Frank and M. Piétz (eds.) *Cognitive Models in Language and Thought: Ideology, metaphors and meanings* (25–68). Berlin: Mouton de Gruyter, Cognitive Linguistics Research 24.

GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

- GHIGLIONE, R. e MATALON, B.(1992). *O Inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, A.(2002). *Sociologia*.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOUVEIA, C. A. M. (1997). *O Amansar das Tropas: Linguagem, Ideologia e Mudança Social na Instituição Militar*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Portugal. Disponível em <http://www.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/index.html>, acedido em 10.9.2008.
- GOUVEIA, C. A. M. (2008). As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em português europeu. In Oliveira, F. e I. M. Duarte (eds.): *O Fascínio da Linguagem: Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP/FLUP: 91-99.
- GROSSO, M<sup>a</sup>. J. (2007). Língua não materna - uma problemática conceptual.*Proformar-on-line*, 22.disponível em [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_22/lnm\\_prob\\_conceptual.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_22/lnm_prob_conceptual.pdf). acedido em 15.5.2009.
- HALL, S. (1992). The Question of Cultural Identity. In S. Hall and T. McGrew (eds.) *Modernity and its Futures*. Oxford: Polity Press & The Open University, pp. 274-316.
- HALL, S. (Ed.) (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage/The Open University.
- HALL, S. (1999). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A.
- HALLIDAY, M. A. K. (1977).Text as Semantic Choice in Social Contexts. In T.Van Dijk and J.Petrofi (eds.). *Grammars and descriptions*. Berlin / New York: de Gruyter. pp.176-225.
- HALLIDAY, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd Ed. revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- HOUSE, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism. *Journal of Sociolinguistics* 7 (4), 556 – 578.
- HYMES, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. In Llobera *et al.* (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (27-47). Madrid: Edelsa.
- HYMES, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia:University of Pennsylvania Press.
- JOVANOVIC, A. (2009). *Student and teacher attitudes in foreign language instruction*. Beograd: Zaduzbina Andrejević.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford:Pergamon Press. Edição da Internet: <http://sdkrashen.com>
- LEIRIA, I. (2004). Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira: Investigação e Ensino. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLN*, 3. Disponível em [cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html). e <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf> acedido em 2.1.2009.
- LEIRIA, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do português Língua Não materna*.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- LITTLE, D.(1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- LITTLE, D. (2001).We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In L. Karlsson, F. Kjisik and J. Nordlund (eds), *All together now*. Papers from the 7<sup>th</sup> Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning (Helsinki, September 2000), pp.45–56. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- LITTLE, D. (2007).Language learner autonomy:some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1.1, pp.14-29.
- LITTLE, D. (in press).Learner autonomy, the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio, Seminar on language teaching, Philological Faculty, University of Belgrade, 7-9 October 2009.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge, CUP.
- LLOBERA, M. *et alii*. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MACKEY, A. & GASS, S. M. (2005). *Second Language Research: methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MADEIRA, A. M<sup>a</sup>. L. (2008). Aquisição de L2. In R.M.B. Meyer & Paulo Osório (eds) e M<sup>a</sup>. J. Grosso (coord.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da (s) Teoria (s) à (s) Prática (s)*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas Lda., pp. 189-203.
- MARQUES, M<sup>a</sup>. E. R. (2003). *Português Língua Segunda*. Lisboa:Universidade Aberta.
- MATEUS, M<sup>a</sup>. H. M. (org.) (2002). *Uma política de língua para o português*. Lisboa: Edições Colibri.
- MATEUS, M<sup>a</sup>. H.M. *et al*. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (5.<sup>a</sup> ed. rev. e aum.). Lisboa: Editorial Caminho.
- MATEUS, M<sup>a</sup>.H.M, CAELS, F. & CARVALHO, N. (2009). O ensino do Português em contexto multilingue – O que aprendemos com o Projecto Diversidade Linguística. In *Media@ções – Revista OnLine*, vol 1, n<sup>o</sup>1, 126-141. Disponível em [mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/9](http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/9). Acedido em 5.1.2010.
- MIKES, M.(2001). Sociolinguistic background of kindergarten children in bilingual settings. *International Journal of Sociology of Language* 151, 49-67.
- MILETIC, R.(2008). *Aquisição de preposições em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira: o caso dos falantes nativos da língua sérvia*.Dissertação de mestrado.Lisboa: FCSH/UNL.
- MITCHEL, R. & MYLES, F.(2004). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- NEBRIJA,A.de.(1992). *Gramática castellana*. Introducción y notas: Miguel Ángel Esparza & Ramón Sarmiento. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- NEBRIJA,A.de.(1492). *Prólogo a la gramática de la lengua castellana*. disponível em <http://www.ensayistas.org/antologia/XV/nebrija/>. acesso em 1.2.2009.

- OSÓRIO, P., MEYER, R. M. e GROSSO, M<sup>a</sup>. J. (coord.) (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas Lda.
- PEDRO, E.R. (1997). Análise Crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In PEDRO, Emília Ribeiro (ed.): *Análise Crítica do Discurso: Uma Perspectiva Sócio política e Funcional*. Lisboa: Caminho: 19-46.
- PERALTA, M<sup>a</sup>. H. (2005). *Currículo: o plano como texto: um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- PEREIRA, C. S. (1999). *Da Jugoslávia à Jugoslávia: os Balcãs e a nova Ordem Europeia*. (3<sup>a</sup> ed. rev. e act.) Lisboa: Cotovia.
- PHILLIPSON, R. (2000). Integrative comment: living with vision and commitment. In: *Rights to Language: Equity, Power and Education*, R. Phillipson (Ed.), 264-278. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- REIS, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- REPUBLIC OF SERBIA (2002) Republic Statistical Office Communication N<sup>o</sup> 295: Statistics of population. <http://www.stateserb.sr.gov.yu/zip/esn31.pdf>. acessado em 20.7.2006.
- RICENTO, T.(2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics* 4(2): 196–213.
- RICHARDS, J. C. e RODGERS, T.S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.
- ROGERS, C.(1983). *Freedom to learn*. New York, Macmillan.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dir.) (2004): *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SAVIGNON, S.(1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- SAVIGNON, S.(1991). Communicative Language Teaching: State of the Art, *TESOL Quarterly*, Vol. 25: 2, summer, pp. 261-277.
- SAVIĆ, J. M. (1996). Komunikativna kompetencija u nastavi stranih jezika. In *Glossa*, II (1): 27-34.
- SAVIĆ, J. M. (1997). Teaching Spanish as a foreign language in Belgrade, Yugoslavia: A need to overcome the old ways, *Hispania*, 80 (3): 541-545.
- SCHIFFMAN, H. (2009). Ensino da Língua e Política de Língua. Os Desafios da Língua Portuguesa para o Século XXI. In Luís Vicente Baptista, João Costa e Patrícia Pereira (org.). *O mundo dos leitorados: políticas e práticas de Internacionalização da língua portuguesa* (47-66). Lisboa: Edições Colibri, Extra-colecção.
- SCHMIDT, S. J. (1978). *Linguística e Teoria de Texto- os Problemas de Uma Linguística Voltada para a Comunicação*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- SILVA, M<sup>a</sup>.C.V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*.Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.

- SILVA, M.J. F. (2005). *Promoção da língua portuguesa no mundo: hipótese de modelo estratégico*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em [http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/777/3/Promo%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_L%C3%ADngua\\_Portuguesa\\_no\\_Mundo\\_Hip%C3%B3tese\\_de\\_Modelo\\_Estrat%C3%A9gico\\_TESE\\_de\\_Doutoramento\\_de\\_M%C3%A1rio\\_Filipe.pdf](http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/777/3/Promo%C3%A7%C3%A3o_da_L%C3%ADngua_Portuguesa_no_Mundo_Hip%C3%B3tese_de_Modelo_Estrat%C3%A9gico_TESE_de_Doutoramento_de_M%C3%A1rio_Filipe.pdf) Acedido em 1.12.2009.
- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New-York: Appleton Century Crofts.
- SKINNER, B. F. (1978) *O comportamento verbal* (Trad. Maria da Penha Villalobos). São Paulo: Cultrix.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2002). *Language policies and education: The role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity*. Keynote address at the World Congress on Language Policies, 16–20 April, 2002, organized by Linguapax Institute in cooperation with the Government of Catalonia, Barcelona, Spain. <http://www.linguapax.org/congres/plenaries/skutnabb.html> acedido em 17.01.2009.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2005) Endangered linguistic and cultural diversities and endangered biodiversity: The role of educational linguistic human rights in diversity maintenance. Seminar on Cultural Diversity and Linguistic Diversity, Diyarbakir /Amed, 20–25 March 2005. [www.pen-kurd.org/Diyarbakir-seminar/tove-endangered-linguistic-and-cultural-diversities.html](http://www.pen-kurd.org/Diyarbakir-seminar/tove-endangered-linguistic-and-cultural-diversities.html), acesso em 17.01.2009.
- Statut Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. [Estatuto da Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado] (2006). Em Disponível em <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/spanski/files/statut%20filoloskog%20fakulteta> , acedido em 1.12.2009.
- STERN, H.H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- TOLLEFSON, J.W. (2002). The language debates: preparing for the war in Yugoslavia, 1980–1991. *International Journal of Sociology of Language* 154, 65–82.
- THOMPSON, J. (1998). *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Editora Vozes.
- TRIM, J.L.M. (2005) The Role of the Common European Framework of Reference for Languages in teacher training. Lecture delivered at Graz in September 2005. <http://www.ecml.at/10/pdf/trim.pdf>, acesso em 17.01.2009.
- TRUDGILL, P. (2004). Glocalization and the Ausbau linguistics of modern Europe, in: *Speaking from the Margin: Global English from a European Perspective*, Anna Duszak and Urszula Okulska (eds). Polish Studies in English Language and Literature, Vol. 11. Series Editor Jacek Fisiak. Frankfurt, New York, Oxford: Peter Lang. 35-49. Fundação Calouste Gulbenkian.
- USHIODA, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- VILLALVA, A. (2003): A face linguística das relações de poder. *Notícias da Amadora*, 27 de Março de 2007. Disponível em: <http://www.noticiasdaamadora.com.pt/nad/artigo.php?aid=1878&coddoss=72>, Acedido em 4.04.2007
- VUCO, J. (2005) Istituzioni e insegnamento di lingue straniere. Verso una politica europea. In *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed*

*esperienze di politica linguistica. Atti del XXXVIII congresso internazionale di studi della società di linguistica italiana (SLI)*. Modena, 23 – 25 settembre 2004, (pp. 435 – 445). Roma: Bulzoni.

VIYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

\_\_\_\_\_ (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

WARNIER, J.P.(1999). *A Mundialização da Cultura*. Lisboa: Notícias editorial.

WRIGHT, S. ( 2004). *Language Policy and Language Planning*. New York: Palgrave Macmillan.

WHITE, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILKINS, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

#### **A. Fontes – Documentos**

REPUBLIC OF SERBIA (2002) Republic Statistical Office Communication N° 295: Statistics of population. <http://www.stateserb.sr.gov.yu/zip/esn31.pdf>. acedido em 20.7.2006.

#### FACULDADE DE FILOLOGIA, UNIVERSIDADE DE BELGRADO, SÉRVIA

Dados essenciais da disciplina : Língua Portuguesa 1, 2; 2008/09- disponível em <http://www.fil.bg.ac.yu/katedre/spanski/index.htm> , acesso em 12/01/2009

Statut Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. [Estatuto da Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado]( 2006). Em Disponível em <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/spanski/files/statut%20filoloskog%20fakulteta> , acedido em 1.12.2009.

Zakon o visokom obrazovanju [Lei do Ensino Superior] disponível em <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/spanski/files/zakon%20o%20visokom%20obrazovanju.pdf> , acedido em 1.12.2009.

#### **B. Fontes Digitais**

<http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/lingua-portuguesa-representa-17-do-pib.html>  
Acedido em 1.11.2009.

[http://www.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc\\_orientador.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf)  
Acedido em 1.11.2009.

[http://www.portuguesdobrasil.net/carlos\\_amaral\\_freire.htm](http://www.portuguesdobrasil.net/carlos_amaral_freire.htm) Acedido em 1.11.2009.

[http://www.ait.pt/recursos/dic\\_term\\_ling/dtl\\_pdf/L.pdf](http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/L.pdf) acedido 15.12.2009

<http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/lingua-portuguesa-representa-17-do-pib.html>

Acedido em 10.1.2010.

<http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/spanski/index.htm>). Acedido em 1.11.2009.

<http://aeiou.expresso.pt/lingua-fascinio-exotico-na-origem-do-interesse-de-180-alunos-de-portugues-em-belgrado=f527852> , acedido em 1.11.2009.

<http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/leitorado-do-ic-na-universidade-de-belgrado-escolha-passional.html>, acedido em 1.11.2009.

<http://www.instituto-camoes.pt/centros-de-lingua-portuguesa-europa/centro-de-lingua-portuguesa-em-belgrado.html>, Acedido em 1.11.2009

<http://www.fil.bg.ac.rs/akreditacija/ustanova/Prilozi/Prilog13.1..pdf> , acedido em 1.11.2009.

<http://inqueritoapreciativo.com/> acesso em 10.10.2009

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/adquisicion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm), acedido em 15.10.2009.

<http://www.cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=358> acedido em 15.1.2010.

<http://aeiou.expresso.pt/lingua-fascinio-exotico-na-origem-do-interesse-de-180-alunos-de-portugues-em-belgrado=f527852> , acedido em 1.11.2009.

<http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/leitorado-do-ic-na-universidade-de-belgrado-escolha-passional.html>, acedido em 1.11.2009.

<http://www.instituto-camoes.pt/centros-de-lingua-portuguesa-europa/centro-de-lingua-portuguesa-em-belgrado.html>, Acedido em 1.11.2009

<http://www.fil.bg.ac.rs/akreditacija/ustanova/Prilozi/Prilog13.1..pdf> , acedido em 1.11.2009.

<http://inqueritoapreciativo.com/> acesso em 10.10.2009

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/adquisicion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm), acedido em 15.10.2009.

<http://www.cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=358> acedido em 15.1.2010.

## Anexo A: Inquérito aplicado aos docentes de PLE na FFB

Nº de Inquérito: \_\_\_\_\_

Inquérito aos docentes de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado (Previsão de tempo de resposta: 20 a 30 minutos)

1. Ao longo da sua vida de professor/a de Português, na Faculdade de Filologia de Belgrado, tem falado com os seus alunos acerca dos assuntos seguintes:

Utilize a escala que lhe apresentamos para responder às questões.

**1.Nada      2.Pouco      3.Muito      4. Sempre**

	Escala
1.1.Assuntos pessoais	
1.2.As amizades	
1.3.Os problemas com os pais	
1.4.Assuntos de género ou de orientação sexual	
1.5.Assuntos do ensino/aprendizagem do Português	
1.6.Dificuldades de aprendizagem	
1.7.Relações aluno-professor	
1.8.Relações hierárquicas	
1.9.Relações institucionais	
1.10.Competências comunicativas	
1.11.Autonomia no ensino	
1.12.Estatuto de estudante na faculdade	
1.13.Programas de troca de alunos entre universidades apoiados pela União Europeia	
1.14.Assuntos de emprego	
1.15.Assuntos vocacionais	
1.16.Identidade	
1.17.Teatro	
1.18. Uso das formas de tratamento em Português Europeu (PE)	
1.19.Nova Terminologia Linguística para os ensinos Básico e Secundário em Portugal	

2. Indique outros assuntos, de que tem falado com os seus alunos, relativamente à vida dos alunos universitários e ao seu futuro.

A.

B.

3. Se pensa que o ensino do Português na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado, podia estar melhor organizado, e se tivesse a possibilidade de o fazer, o que é que sugeria? (Escolha apenas as **5 opções mais relevantes de resposta**. Dentro destas atribua números de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a maior importância e 5 a menor)

3.1.Maior participação dos alunos	
3.2.Aulas mais práticas	
3.3.Mais liberdade	
3.4.Melhores instalações	
3.5.Melhores livros de estudo	
3.6.Mais aulas	
3.7.Mais actividades extracurriculares	
3.8.Programas mais curtos	
3.9.Melhor gestão na faculdade	
3.10.Melhor comunicação com o mercado de trabalho	
3.11.Melhores equipamentos informáticos à disposição dos alunos	
3.12.Programas mais interessantes do ponto de vista cultural	
3.13.Maior intervenção cívica na comunidade	
3.14.Turmas mais pequenas	

4. Quais os motivos que o levaram a ensinar o Português na Faculdade de Filologia? (Escolha apenas 3 **opções mais relevantes de resposta**. Dentro destas atribua números de 1 a 3, sendo que 1 corresponde a maior importância e 3 a menor).

4.1.Para obter trabalho	
4.2.Porque é importante para o meu futuro	
4.3.Para saber mais sobre outras culturas	
4.4.Porque não fui colocado/a como professor/a em Portugal	
4.5.Para progredir no emprego	
4.6.Por razões académicas	
4.7.Porque quero ser professor/a de Português	

5. Dê a sua opinião relativamente às seguintes afirmações. (Marque um X no número que escolher para cada uma das afirmações). Utilize a seguinte escala:

1.Discordo totalmente    2.Discordo    3. Concordo    4.Concordo totalmente

	1	2	3	4
5.1.Saber Português tem valor no mercado de trabalho na União Europeia				
5.2.Saber Português tem valor no mercado de trabalho na Sérvia				
5.3.Saber línguas é importante para o mercado de trabalho				
5.4.A procura do ensino do Português tem aumentado na Sérvia				
5.5.O Português é uma língua em crescimento				
5.6.Saber Português é importante para os programas de troca de estudantes entre universidades, apoiados pela União Europeia				
5.7.A ideia de igualdade de oportunidades educativas é uma ideia sustentável				
5.8.No meu programa da disciplina da Língua Portuguesa, o idioma e as culturas de língua portuguesa aparecem associados aos valores democráticos da União Europeia				
5.9.A universidade apenas pode subsistir se integrada em redes internacionais				
5.10.A universidade apenas pode subsistir apostando numa abertura à empregabilidade				
5.11.A universidade apenas pode subsistir apostando no mundo de investigação				
5.12.As minhas aulas têm uma estrutura clara nos objectivos, conteúdo e conclusões				
5.13.No âmbito de abordagem comunicativa, <i>focus on form</i> é o melhor conceito/modelo do ensino/aprendizagem do PLE				
5.14.No âmbito de abordagem comunicativa, <i>focus on meaning</i> é o melhor conceito/modelo do ensino/aprendizagem do PLE				
5.15.O uso global de Inglês como <i>lingua franca</i> é uma ameaça real para se manter o equilíbrio da diversidade linguística				
5.16.O Português como Língua Estrangeira é uma língua fácil de ensinar				
5.17. Os manuais existentes de PLE para os alunos universitários devem ser actualizados				
5.18. Os manuais existentes de PLE para os alunos universitários devem incluir textos de diferentes tipologias				

6. Quais são as principais competências que deviam ter todos os seus alunos após 4 semestres de estudo da língua portuguesa?

A.

B.

7. Quais são as suas sugestões para melhorar o ensino do Português na Faculdade de Filologia de Belgrado nos próximos anos?

A.

B.

8. Indique a unidade que ensinou no **IV Curso de Verão de Língua Portuguesa e Cultura Lusófona**, na Faculdade de Filologia, no ano lectivo 2008/09:

A. \_\_\_\_\_

B. \_\_\_\_\_

9. Na Faculdade de Filologia, no ano lectivo 2008/09, ensinou o Português (Marque um X nas respostas que escolher):

9.1. Como disciplina opcional do curso universitário (curso anual de Língua Portuguesa 1)	
9.2. Como disciplina opcional do curso universitário (curso anual de Língua Portuguesa 2)	
9.3. Como disciplina complementar disponibilizada pela universidade: curso livre (curso anual de Língua Portuguesa 3)	

10. Dados pessoais:

10.1. Nome (pode utilizar um nome fictício se quiser): \_\_\_\_\_ (opcional)

10.2. Endereço electrónico: \_\_\_\_\_ (opcional)

10.3. Idade: \_\_\_\_\_

10.4. Sexo:  Masculino  Feminino

10.5. Língua materna: Português  outra:  Qual? \_\_\_\_\_

10.6. Nível de escolaridade:

10.6.1. Secundário:

10.6.2. Licenciatura:  em \_\_\_\_\_

10.6.3. Mestrado:  em \_\_\_\_\_

10.6.4. Estágio: Sim  Não

10.6.5. Profissionalização: Sim  Não

10.6.7. Outros cursos de formação:

A. \_\_\_\_\_

B. \_\_\_\_\_

C. \_\_\_\_\_

10.7. Anos de serviço: \_\_\_\_\_

10.8. Anos de serviço na Faculdade de Filologia de Belgrado: \_\_\_\_\_

10.9. País em que nasceu: Portugal:  ; Outro  \_\_\_\_\_

10.11. Se viveu em outro (s) país (es) por mais de 12 meses indique qual/quais:

10.11.1. \_\_\_\_\_ 10.11.2. \_\_\_\_\_ 10.11.3. \_\_\_\_\_

e a duração da estadia :

10.11.1A. \_\_\_\_\_ meses/anos

10.11.2A. \_\_\_\_\_ meses/anos

10.11.3A. \_\_\_\_\_ meses/anos

10.12. Língua em que foi escolarizado(a): Português:  Outra (s)

Qual? \_\_\_\_\_

10.13. Situação na Profissão:

10.13.1. Trabalha para si  Trabalha para outro  Outra situação

Qual? \_\_\_\_\_

10.13.2. Horário completo: Sim  Não

10.13.3. Número de horas semanais: \_\_\_\_\_

10.13.4. Exclusividade: Sim  Não

10.14. Outras actividades/funções, além de ser docente, na Faculdade de Filologia, Universidade de Belgrado

A. \_\_\_\_\_

B. \_\_\_\_\_

Autorizo a utilização destes dados para fins de investigação académica,

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Assinatura/RUBRICA

\_\_\_\_\_

Muito obrigado pela sua participação.

## Anexo B: Resultados dos inquéritos

Este anexo apenas diz respeito aos resultados das perguntas fechadas (nº 1, 3, 4 e 5) do inquérito aplicado aos docentes de PLE.

**Tabela 1** – Resultados obtidos e média aritmética no que concerne a cada um dos assuntos que os professores de Português falaram com os seus alunos na FFB.

<b>Assuntos que os professores de Português falaram com os seus alunos na FFB conforme a escala 1.Nada; 2.Pouco; 3.Muito; 4.Sempre; NR. Não respondeu</b>	<b>Resultados</b>	<b>Média Aritmética</b>
1.1.Assuntos pessoais	1,2,3	2
1.2.As amizades	1,3,4	2,67
1.3.Os problemas com os pais	2,2,2	2
1.4.Assuntos de género ou de orientação sexual	1,2,2,	1,67
1.5.Assuntos do ensino/aprendizagem do Português	4,4,4	4
1.6.Dificuldades de aprendizagem	4,4,4	4
1.7.Relações aluno-professor	2,3,4	3
1.8.Relações hierárquicas	1,2,3	2
1.9.Relações institucionais	2,2,3	2,33
1.10.Competências comunicativas	3,3,4	3,33
1.11.Autonomia no ensino	2,2,4	2,67
1.12.Estatuto de estudante na faculdade	2,2,3	2,33
1.13.Programas de troca de alunos entre universidades apoiados pela União Europeia	2,2,4	2,67
1.14.Assuntos de emprego	3,3,4	3,33
1.15.Assuntos vocacionais	3,3,4	3,33
1.16.Identidade	NR, 3,4	0
1.17.Teatro	3,3,3	3
1.18. Uso das formas de tratamento em Português Europeu (PE)	3,4,4	3,67
1.19.Nova Terminologia Linguística para os ensinos Básico e Secundário em Portugal	2,2,3	2,33

**Tabela 2** – Resultados obtidos relativamente a cada uma das sugestões apresentadas em relação a uma melhor organização do ensino do PLE na FFB.

<b>Sugestões mais relevantes apresentadas em relação a uma melhor organização do ensino do PLE na FFB, sendo que 1 corresponde a maior importância e 5 a menor</b>	<b>Escala</b>
3.14.Turmas mais pequenas 3.6.Mais aulas	1
3.2.Aulas mais práticas 3.14.Turmas mais pequenas	2
3.11.Melhores equipamentos informáticos à disposição dos alunos 3.4.Melhores instalações	3
3.10.Melhor comunicação com o mercado de trabalho 3.12.Programas mais interessantes do ponto de vista cultural	4
3.11.Melhores equipamentos informáticos à disposição dos alunos 3.7.Mais actividades extracurriculares	5

**Tabela 3** – Resultados obtidos relativamente aos motivos mais relevantes que levaram os professores a ensinarem o Português na FFB, sendo que 1 corresponde a maior importância e 3 a menor.

<b>Motivos mais relevantes que levaram os professores a ensinarem o Português na FFB, sendo que 1 corresponde a maior importância e 3 a menor</b>	<b>Escala</b>
4.2.Porque é importante para o meu futuro 4.7.Porque quero ser professor/a de Português	1
4.3.Para saber mais sobre outras culturas 4.6.Por razões académicas	2
4.1.Para obter trabalho 4.3.Para saber mais sobre outras culturas	3

**Tabela 4** – Resultados obtidos relativamente às opiniões de algumas afirmações apresentadas aos professores.

<b>Opiniões acerca das afirmações apresentadas aos professores conforme a escala: 1.Discordo totalmente; 2.Discordo 3.Concordo; 4.Concordo totalmente; NR. Não respondeu</b>	<b>Resultado</b>	<b>Média Aritmética</b>
5.1.Saber Português tem valor no mercado de trabalho na União Europeia	3,4,4	3,66
5.2.Saber Português tem valor no mercado de trabalho na Sérvia	3,3,4	3,33
5.3.Saber línguas é importante para o mercado de trabalho	4,4,4	4
5.4.A procura do ensino do Português tem aumentado na Sérvia	4,4,4	4
5.5.O Português é uma língua em crescimento	4,4,4	4
5.6.Saber Português é importante para os programas de troca de estudantes entre universidades, apoiados pela União Europeia	3,3,4	3,33
5.7.A ideia de igualdade de oportunidades educativas é uma ideia sustentável	4,4,4	4
5.8.No meu programa da disciplina da Língua Portuguesa, o idioma e as culturas de língua portuguesa aparecem associados aos valores democráticos da União Europeia	NR, 4,4	4
5.9.A universidade apenas pode subsistir se integrada em redes internacionais	3,4,4	3,66
5.10.A universidade apenas pode subsistir apostando numa abertura à empregabilidade	3,4,4	3,66
5.11.A universidade apenas pode subsistir apostando no mundo de investigação	3,4,4	3,66
5.12.As minhas aulas têm uma estrutura clara nos objectivos, conteúdo e conclusões	NR, 4,4	4
5.13.No âmbito de abordagem comunicativa, <i>focus on form</i> é o melhor conceito/modelo do ensino/aprendizagem do PLE	NR, 3,4	3,5
5.14.No âmbito de abordagem comunicativa, <i>focus on meaning</i> é o melhor conceito/modelo do ensino/aprendizagem do PLE	NR, 3,4	3,5
5.15.O uso global de Inglês como <i>lingua franca</i> é uma ameaça real para se manter o equilíbrio da diversidade linguística	2,3,3	2,67
5.16.O Português como Língua Estrangeira é uma língua fácil de ensinar	2,3,3	2,67
5.17. Os manuais existentes de PLE para os alunos universitários devem ser actualizados	3,4,4	3,66
5.18. Os manuais existentes de PLE para os alunos universitários devem incluir textos de diferentes tipologias	3,4,4	3,66

## **Anexo C: Programa de disciplina de Língua Portuguesa 1 no ano lectivo de 2008/09, Faculdade de Filologia de Belgrado**

### DADOS ESSENCIAIS DA DISCIPLINA

NOME: **Língua portuguesa 1**

CÓDIGO: 18210

ANO DO PLANO DE ESTUDO: 2008/09

TIPO: Segunda língua

CRÉDITOS: 6

CARÁCTER ANUAL

CICLO: 1º

### DADOS ESSENCIAIS DOS PROFESSORES

PROFESORES:

DEPARTAMENTO: Cátedra de Estudios Ibéricos

ÁREA: Língua e Cultura Portuguesa

### **I – Considerações Iniciais**

Destina-se este curso a aprendentes da língua portuguesa a um nível de iniciação, correspondente ao A1/A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras*. Desse modo, numa primeira fase, espera-se que o aprendente

*[seja] capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.\**

Posteriormente, espera-se que o aprendente

*[seja] capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). [Seja] capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.\**

*\*Descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para a Aprendizagem das Línguas*

O percurso para atingir estes objectivos primará pelo envolvimento por parte dos aprendentes que serão convocados a exercer o papel de agentes activos no seu processo de aprendizagem.

Para o efeito, recorrer-se-á a estratégias várias, de que são exemplo

- leitura orientada de textos em suportes diversos;
- observação e análise de imagens;
- audição orientada de diálogos, músicas, anúncios publicitários,...
- visionamento de filmes e anúncios publicitários;
- exercícios de escrita guiada;
- exercícios de escrita criativa;
- desenvolvimento de simulações;
- moderação de debates.

Este processo será apoiado em recursos diversos, nomeadamente:

- computador/ projector multimédia;
- livros, revistas, fotografias, postais, panfletos, brochuras, mapas,...
- quadro/marcador/giz;
- *realia*.

O estudo das macrocompetências será realizado em estreita coordenação com os sistemas de língua. Por outro lado, o aprendente ponderará sobre o seu processo de aprendizagem. A consciência da dimensão metacognitiva e o desenvolvimento consciente de estratégias assumem-se como pontos fundamentais num processo que se pretende progressivamente autónomo.

## II – Actos Discursivos

- Apresentar – se, apresentar outras pessoas em situação formal e informal;
- Cumprimentar; saudar/despedir-se;
- Dar/pedir informações de carácter pessoal;
- Dar/pedir instruções;
- Dar /aceitar conselhos;
- Fazer /aceitar sugestões;
- Apresentar /aceitar propostas;
- Formular um convite;
- Aceitar/recusar um convite;
- Pedir/oferecer e ajuda;
- Aceitar/recusar ajuda;
- Agradecer/ reagir a um agradecimento;
- Pedir desculpas /aceitar pedidos de desculpa;
- Felicitar;
- Solicitar autorização;
- Manifestar incompreensão;
- Solicitar a repetição /reformulação de partes do discurso;
- Pedir para soletrar uma parte do discurso;
- Iniciar o discurso;
- Interpelar /interromper o interlocutor;
- Mudar de assunto;
- Finalizar o discurso;
- Caracterizar-se física e psicologicamente;
- Descrever pessoas /objectos/ lugares/acções /estados físicos e emocionais;
- Apresentar razões;
- Expressir uma opinião;
- Expressir acordo/desacordo;
- Aceitar/recusar uma opinião;
- Fundamentar uma opinião;
- Dar instruções/ reagir a instruções dadas.

## III – Conteúdos - Léxico/ Semântica

- Dados pessoais (nome, apelido, morada, estado civil);
- Marcadores sociolinguísticos de saudação, apresentação e despedida;
- Profissões e locais de trabalho;
- Países/ cidades/ nacionalidades;
- Família/ Graus de parentesco;
- Fórmulas de cortesia;
- Formas de tratamento em situações de interacção social em contexto formal e informal;

- Estados físicos e psicológicos;
- Corpo humano;
- Saúde;
- Alimentos e refeições;
- A casa (partes da casa, mobiliário, utensílios domésticos);
- A escola - espaços escolares; agentes educativos – estatutos e funções; objectos da sala de aula; disciplinas do currículo; actividades de aula;
- O espaço urbano e o espaço rural - bairro, ruas, avenidas, praças,...
- Serviços - bancos, correios, organismos públicos;
- Compras - as lojas, o centro comercial;
- Vestuário e calçado - tamanhos, cores, materiais, formas
- Pesos e unidades de medida/ embalagens;
- Rotina diária;
- Calendário e datas: horas, partes do dia, dias da semana, meses; calendário escolar, horários;
- Meteorologia;
- O tempo - estações do ano;
- Meios de transporte e itinerários;
- Experiências pessoais – memórias/ planos e projectos;
- Ocupação dos tempos livres - lazer, desporto, viagens.

#### **IV – Conteúdos Morfologia / Sintaxe**

- Nome;
- Determinante artigo;
- Adjectivo qualificativo;
- Pronomes pessoais – formas tónicas e átonas;
- Variante átona “se” com valor passivo;
- Pronomes interrogativos;
- Determinantes e pronomes demonstrativos;
- Determinantes e pronomes possessivos;
- Quantificadores;
- Numerais;
- Advérbios e locuções adverbiais de uso frequente: afirmação, negação, quantidade e grau;
- Preposições e locuções prepositivas de uso frequente: a, com, de, em, para, por.../ através de, por cima de, por baixo de...;
- Referências temporais: indicadores de frequência, presente, passado e futuro;
- Verbos
  - Modo indicativo: Presente, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Futuro;
  - Modo Imperativo;
  - Modo Conjuntivo: Presente;
  - Verbos de estado e verbos de acção;
  - Ser/Estar – usos específicos.
- Estrutura da frase simples;
- Ordem dos elementos na frase;
- Concordâncias básicas das palavras na frase;
- Tipos de frase: declarativas, interrogativas e exclamativas;
- Forma afirmativa, forma negativa e forma interrogativa;
- Frase complexa
- Estruturas de coordenação de uso mais frequente;
- Estruturas de subordinação de uso mais frequente.

## V - Conteúdos Fonética/ Fonologia

- Correspondência fonema/grafema;
- Sílabas átonas e tónicas;
- Unidades fónicas básicas;
- Entoação
- Frases declarativas, exclamativas, interrogativas e imperativas;
- Ênfase prosódica.

## VI - Considerações Culturais

### A Língua Portuguesa no Mundo

1. Considerações sobre a língua portuguesa;
2. razões para aprender Português;
3. identificação de comunidades de falantes da língua portuguesa;
4. percursos lusos: breves retratos de uma expressão;
5. considerações históricas;
6. identificação de agentes representativos;
7. reconhecimento de locais/ monumentos emblemáticos.

### Expressão Artística

Considerações breves sobre a literatura, o cinema, as artes plásticas e performativas.

Outros aspectos serão considerados em transversalidade com o currículo.

## VII – Bibliografia

### Bibliografia Principal

OLIVEIRA, Carla, BALLMAN, Maria José, COELHO, Maria Luísa, *Aprender Português 1*, Texto Editores, Lisboa, 2007. (livro+caderno de exercícios)

OLIVEIRA, Carla, COELHO, Luísa, *Gramática Aplicada*, Texto Editores, Lisboa, 2007.

### Bibliografia Secundária

COIMBRA, Olga Mata, COIMBRA, Isabel, *Gramática Activa I*, Lidel, Lisboa, 2002.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, Lisboa, 1991.

DIAS, Dália, CORDAS, Júlia, MOUTA, Margarida, *Em Português? Claro!*, Porto Editora, Porto, 2007.

MAGNUS, Bergström e REIS, Neves, *Prontuário Ortográfico e Guia de Língua Portuguesa*, Editorial Notícias, Lisboa, 2004.

MALCATA, Hermínia, *Guia Prático de Fonética, Acentuação e Pontuação*, Lidel, Lisboa, 2008.

Outras publicações serão referidas, utilizadas e/ou sugeridas durante as sessões.

Sugere-se a visita a sítios na *Internet* . São indicados dois exemplos, outros serão referidos oportunamente.

[www.instituto-camoes.pt](http://www.instituto-camoes.pt)

[www.visitportugal.com](http://www.visitportugal.com)

## VIII - Avaliação

A avaliação é uma parte integrante no processo de ensino – aprendizagem e, como tal, visa o desenvolvimento contínuo da consciência do aprendente sobre o trabalho desenvolvido, identificando os aspectos mais conseguidos e os aspectos menos conseguidos, numa atitude de reconhecimento dos últimos como parte necessária da aprendizagem, almejando sempre o progresso.

Assim sendo, será sugerido aos aprendentes que procedam, com regularidade, a um exercício de auto-avaliação, podendo o mesmo assumir a forma de uma reflexão escrita a apresentar à docente.

O sistema de avaliação será constituído por várias provas, que são referidas no ponto seguinte.

Os aprendentes serão sempre incentivados a vozear a sua opinião relativamente ao processo de ensino – aprendizagem. Haverá espaço para o exercício da auto e da hetero-avaliação. Bem assim, os formandos, num ambiente de diálogo frontal, onde impere o respeito e uma atitude cívica de exercício da cidadania, serão convocados a emitir o seu parecer sobre a docente e sobre as estratégias adoptadas, sendo sempre bem-vindas as sugestões, que serão consideradas e, eventualmente, realizadas se tal for consentâneo com a matéria em estudo e pertinente com o decorrer das sessões.

### SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A nota final da disciplina resulta da soma da classificação de um TESTE ESCRITO (20 pontos), com a duração de 45 minutos, a realizar em Dezembro, com a AVALIAÇÃO CONTÍNUA (20 pontos), assegurada por duas composições (a realizar cada semestre, na sala de aula), uma PROVA ORAL (20 pontos), em Maio, e um EXAME ESCRITO (40 pontos), em Junho, com a duração de 60 minutos.

1. Teste Escrito (20 pontos)
2. Avaliação Contínua (20 pontos)
3. Prova Oral (20 pontos)
4. Exame Escrito (40 pontos)

### Escala de Classificações

PONTOS	CLASSIFICAÇÃO	NOTA FINAL
91-100	EXCELENTE	10
81-90	MUITO BOM	9
71-80	BOM +	8
61-70	BOM	7
51-60	SUFICIENTE	6
0-50	INSUFICIENTE	5

## Anexo D: Programa de disciplina de Língua Portuguesa 2 no ano lectivo de 2008/09, Faculdade de Filologia de Belgrado

### PROGRAMA DOCENTE

#### DADOS ESSENCIAIS DA DISCIPLINA

NOME: **Língua portuguesa 2**

CÓDIGO: 28210

ANO DO PLANO DE ESTUDO: 2008/09

TIPO: Segunda língua

CRÉDITOS: 6

CARÁCTER ANUAL

CICLO: 1º

#### DADOS ESSENCIAIS DOS PROFESSORES

PROFESORES:

DEPARTAMENTO: Cátedra de Estudios Ibéricos

ÁREA: Língua e Cultura Portuguesa

### 1. OBJECTIVOS

- a) Compreender e expressar-se em Português (tanto oralmente como através da escrita) a um **nível intermédio**, captando as principais questões, face uma linguagem clara e standardizada, produzindo um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal;
- b) Aprender noções mais complexas da gramática portuguesa, aplicando-as no seu devido contexto, e expandir o léxico;
- c) Partindo de elementos essenciais da cultura lusófona, elaborar um pequeno discurso crítico, original e revelador de iniciativa de pesquisa.

### 2. COMPETÊNCIAS GENÉRICAS:

- a) Comunicação escrita e oral na língua meta;
- b) Capacidade de análise;
- c) Capacidade de gestão de informação;
- d) Espírito crítico e iniciativa de pesquisa.

### 3. BLOCO DE CONTEÚDOS:

**3.1.** Conteúdos gramaticais e objectivos específicos correspondentes (a partir do manual adaptado *Aprender Português 2*):

Unidades	Conteúdos gramaticais	Objectivos específicos
0	Pretérito Perfeito Simples/ Presente do Indicativo (verbos regulares e irregulares); Preposições (tempo, movimento); Pronomes (possessivos, demonstrativos);	rever aspectos gramaticais associados ao nível anterior.
1	Pretérito Imperfeito do Indicativo: idade e horas no passado; aspectos durativo e frequentativo; acções habituais no passado (costumar+infinitivo); acções habituais no passado vs presente do indicativo.	relatar acções habituais no passado e comparar com o presente.
2	Pretérito Imperfeito do Indicativo (querer, desejar, gostar de, preferir, apetecer). Advérbios (lugar, tempo, modo, negação, afirmação, quantidade). Colocação dos advérbios na frase.	expressar desejos, fazer planos, reservas e pedidos.

<b>3</b>	Pretérito Imperfeito do Indicativo. Enquanto; quando (estar a + infinitivo). Pretérito Imperfeito vs Pretérito Perfeito Simples.	fazer descrições no passado, relatar acções simultâneas e durativas no passado vs acções pontuais no passado.
<b>4</b>	Pretérito mais-que-perfeito composto do Indicativo, participios passados (formas regulares e irregulares). Pronomes clíticos: formas de complemento directo e forma de colocação do complemento directo na frase.	relatar acontecimentos aos bombeiros, polícia ou serviços de saúde.
<b>5</b>	Pretérito Perfeito composto do Indicativo. Pronomes clíticos: formas de complemento indirecto e colocação de complemento indirecto na frase.	relatar acções durativas com realização não determinada. Escrever notas, cartas ou bilhetes. Fazer pedidos.
<b>6</b>	Discurso directo/ discurso indirecto. Pronomes clíticos: regras de colocação dos pronomes na frase com os tempos compostos.	relatar factos usando o discurso indirecto.
<b>7</b>	Modo Imperativo (verbos regulares e irregulares).	Compreender textos publicitários, informativos e médicos. Dar conselhos, fazer sugestões, dar ordens e fazer pedidos.
<b>8</b>	Voz activa/ Voz passiva. Transformação de frases. Passiva com verbos ser e estar. Partícula apassivante –se. Participios passados duplos.	Compreender notícias simples da imprensa escrita, relatar factos do quotidiano/ notícias.
<b>9</b>	Futuro imperfeito do Indicativo (verbos regulares e verbos terminados em –zer). Haver de + infinitivo, ter de + infinitivo. Modo condicional. Discurso indirecto: transformação de frases do discurso directo (com o futuro imperfeito do indicativo) para o discurso indirecto (modo condicional).	relatar acontecimentos futuros, exprimir intenção de realização de acção no futuro, exprimir obrigação em relação a um acontecimento futuro, expressar desejos de difícil realização, relatar em linguagem formal acontecimentos no discurso indirecto.
<b>10</b>	Infinitivo pessoal/ infinitivo impessoal. Expressões impessoais (ser/ achar + adjectivo), preposições e locuções prepositivas. Interrogativas com pronome interrogativo e preposição.	Relatar sequência de acções, pedir informações sobre rotas e destinos turísticos.
<b>11</b>	Pronomes indefinidos. Conjugação perifrástica: começar a; estar a; andar a; deixar de; acabar de. Pronomes clíticos: contracção dos pronomes de complemento directo com os pronomes de complemento indirecto.	Pedir/ dar informações sobre assuntos da rotina relacionados com o trabalho ou com o estudo. Elaborar um currículo profissional. Responder a um anúncio para um emprego. Escrever uma carta formal.
<b>12</b>	Verbos com regência de preposição. Verbos específicos (apanhar, agarrar, pegar, pegar-se, tomar).	Fazer propostas e contra-propostas.

### 3.2. Conteúdos culturais

Para além dos temas que o manual introduz sobre Portugal e os hábitos dos portugueses, as aulas deverão ser complementadas com propostas originais, paralelas à orientação do livro:

- Música portuguesa recuperada, por um lado, pela sua poesia (o fado é o exemplo mais emblemático), e por outros, enquanto espelho histórico do país (música de intervenção);
- Análise literária, nomeadamente, de breves narrativas (Gonçalo M. Tavares) e alguns exemplos de poesia portuguesa contemporânea (Eugénio de Andrade, Mário Cesariny, entre outros), que pode eventualmente ser acompanhada por exercícios de escrita criativa ou de tradução;
- Observação da sociedade actual portuguesa através da imprensa: exemplos de autognose nacional através da crítica e do humor (crónicas de Ricardo Araújo Pereira);
- Visionamento de filmes, documentários ou vídeos de espectáculos;
- Descrição de imagens, passando pela pintura, fotografia, publicidade e diferentes folhetos e postais de distribuição gratuita na cidade.
- Pesquisa sobre lendas, tradições, superstições, anedotas e culinária.

Outras propostas poderão ser adicionadas à lista ou vir a substituir as já referidas, dependendo do tempo disponível e da acessibilidade do material. Esta abordagem deve ainda transcender as fronteiras e estender-se a representações culturais dos diferentes países onde o português é língua oficial, de modo a que o aluno possa apreender um pouco mais da heterogeneidade do mundo lusófono.

## 4. METODOLOGIA

A gramática, enquanto grelha teórica, terá a sua actualização prática num conjunto de exercícios diversificados, individuais ou de grupo. Dentro das actividades, terão um papel preponderante aquelas que implicam um uso real da língua meta. E porque «a língua é [ ] pátria», os exercícios de aprendizagem linguística construirão, necessariamente, uma ponte de ligação com elementos da cultura portuguesa/ lusófona. Naturalmente, a prioridade é ainda dada ao ensino do Português, mas a cultura entra já, nesta segunda fase, como área de saber autónomo. Não obstante, os motivos culturais devem ser conscientemente reaproveitados como material para aprofundar áreas gramaticais específicas.

## 5. TÉCNICAS DOCENTES

- a) Exposições teórico-práticas;
- b) Sessões de audio-visuais;
- c) Orientação e moderação de conversações e debates;
- d) Leituras obrigatórias orientadas.

## 6. BIBLIOGRAFIA ESSENCIAL:

### a) Bibliografia primária:

**OLIVEIRA**, Carla e Luísa Coelho, *Aprender Português 2, Curso Elementar de Língua Portuguesa para estrangeiros*, nível B1 (dir. Doutor João Malaca Casteleiro), Lisboa, Texto Editores, 2007.

### b) Bibliografia secundária:

**COIMBRA**, Olga Mata e Isabel Coimbra, *Gramática activa 1*, Lisboa, Lidel, 2002.

**CUNHA**, Celso e Lindley Cintra, *Nova gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa, 1991.

**ESTRELA**, Edite et Al., *Saber escrever, saber falar*, Lisboa, D. Quixote, 2004.

**MAGNUS**, Bergström e Neves Reis, *Prontuário Ortográfico e guia de língua portuguesa*, Lisboa, Editorial Notícias, 2004.

**TAVARES, Ana, *Português XXI* (nível 2): livro do professor, livro do aluno e caderno de exercícios, Lisboa, Lidel, 2004.**

## **7. TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO**

### **7.1. Critérios gerais de avaliação**

- a) O processo de avaliação é entendido como uma entre as demais componentes do processo de aprendizagem;
- b) Serão elaboradas provas cujo conteúdo e apresentação respondam às actividades e exercícios da aula;
- c) As provas, dada a sua natureza comunicativa, deverão basear-se na interacção, ser imprevisíveis, ter objectivos definidos e técnica conhecida pelos alunos.

### **7.2. Sistema de avaliação**

A nota final da disciplina resulta da soma da classificação de um TESTE ESCRITO (20 pontos), com a duração de 45 minutos, a realizar em Dezembro, com a AVALIAÇÃO CONTÍNUA (20 pontos), assegurada por duas composições (a realizar cada semestre), uma PROVA ORAL (20 pontos), em Maio, e um EXAME ESCRITO (40 pontos), em Junho, com a duração de 60 minutos.

- a) TESTE ESCRITO (20 pontos)
- b) AVALIAÇÃO CONTÍNUA (20 pontos)
- c) PROVA ORAL (20 pontos)
- d) EXAME ESCRITO (40 pontos)

## **8. ESCALA DE CLASSIFICAÇÕES**

<b>PONTOS</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>NOTA FINAL</b>
91-100	EXCELENTE	10
81-90	MUITO BOM	9
71-80	BOM +	8
61-70	BOM	7
51-60	SUFICIENTE	6
0-50	INSUFICIENTE	5

## **Anexo E: Programa de IV Curso de Verão de Língua Portuguesa e Cultura Lusófona**

### **IV Curso de Verão de Língua Portuguesa e Cultura Lusófona**

Centro Camões – Centro de Língua Portuguesa

29 de Junho a 24 de Julho de 2009

Faculdade de Filologia – Belgrado / Instituto Camões

#### **Seminários e convidados:**

**Língua Portuguesa B1/B2** – Mariana Faria

**Tradução** – Ana Kuzmanovic e vários tradutores convidados

**Literatura e Espectáculo “Pedro e Inês”** – Joana Câmara

Literatura I: **Luís de Camões** – Prof. Dra. Zulmira Santos

Literatura II: **José Saramago** – Prof. Dra. Maria de Fátima Marinho

**Workshop Teatro** – Joana Câmara

*Teatro da Cidade Branca*

**África: Direitos Humanos versus Tradição** – Sofia Branco

Sessão especial de abertura com o Embaixador de Portugal em Belgrado, Luís de Almeida Sampaio – **25 de Abril de 1974, 35 anos depois** (com projecção do filme “Capitães de Abril”)

Sessão especial de encerramento com o **escritor angolano Ondjaki**

Lançamento da tradução sérvia do Livro **“Bom dia Camaradas”** de Ondjaki e projecção do documentário **“Oxalá cresçam Pitangas”**, de Ondjaki e Kiluanje Liberdade, em colaboração com a editora *Kreativni Centar*

Sessão especial **“História e estórias do desporto lusófono”** com Francisco Nazareth

**Projecção de filmes/documentários**, com debate com Francisco Nazareth e alguns dos outros convidados

#### **Horário:**

- As aulas vão decorrer, de segunda a quinta-feira, das 10.30 às 13.30 (normalmente a sexta-feira será dia livre)

- O calendário das sessões especiais e das projecções será apresentado nos próximos dias 23/24 de Junho, mas a maior parte deste programa terá lugar ao fim da tarde/início da noite

#### **Inscrições:**

a) Podem inscrever-se:

- todos os alunos das turmas dos níveis B1 e B2 do ano lectivo 2008/2009;

- todos os interessados que possuam conhecimentos de Português superiores, equivalentes ou próximos do nível B1 (para tal podem consultar os leitores André Cunha ou Mariana Faria)

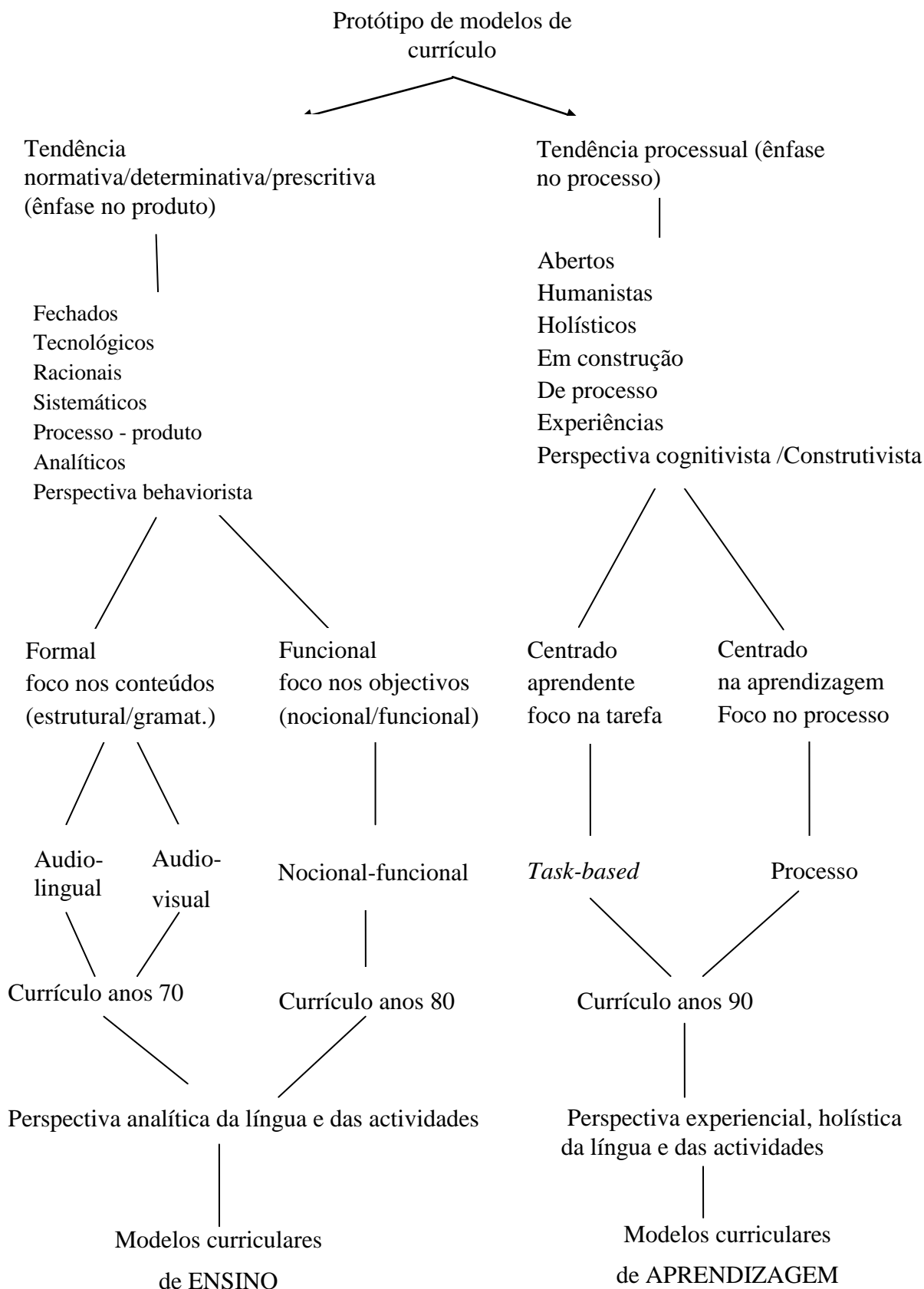
*Nota: o curso tem um limite máximo de 25 participantes*

b) Taxa simbólica de inscrição no curso: 1500 dinars

c) As inscrições devem ser enviadas até ao dia 22 de Junho para [camoes.belgrado@gmail.com](mailto:camoes.belgrado@gmail.com) .  
A ficha de inscrição está em ficheiro anexo a este *email*. O pagamento da taxa de inscrição deve ser feito entre 22 de Junho e 26 de Junho, no horário normal de funcionamento da Sala Camões.

## Anexo F: Síntese Dicotômica de Modelos de Currículo

**Tabela 8** – Síntese Dicotômica de Modelos de Currículo  
(segundo Peralta, 2005:182)



## Anexo G: Número de habitantes na República da Sérvia (censos 2002)

Tabela 5 – Estrutura étnica da Sérvia

Ethnicity	Number of Inhabitants	Percentages (%)
Total number of inhabitants	7,498,001	100.00
Serbian	6,212,838	82.86
Hungarian	293,299	3.91
Bosnian	136,087	1.82
Roma	108,193	1.44
Yugoslav	80,721	1.08
Croatian	70,602	0.94
Montenegrin	69,049	0.92
Albanian	61,647	0.82
Slovakian	59,021	0.79
Vlach	40,054	0.53
Rumanian	34,576	0.46
Macedonian	25,847	0.35
Bulgarian	20,497	0.27
Bunian	20,012	0.27
Muslim	19,503	0.26
Rusyn	15,905	0.21
Ukrainian	5,354	0.07
Slovenian	5,104	0.07
Goran	4,581	0.06
German	3,901	0.05
Russian	2,588	0.03
Czech	2,211	0.03
Jewish	1,158	0.015
Egyptian	814	0.010
Shok	717	0.009
Ashkali	584	0.007
Greek	572	0.007
Turkish	522	0.006
Aromanian	293	0.003
Other	201,751	2.69

Fonte: censo de 2002: <<http://www.statserb.sr.gov.yu/zip/esn31.pdf>> acessado em 20.7.2006.

## Anexo H: Língua Portuguesa em crescimento no mundo

**Tabela 6** – Falantes nativos de Português no mundo (milhões)

Países de língua Portuguesa	População (milhões)	Ranking mundial
<b>Brasil</b>	191.6	5
<b>Moçambique</b>	21.4	49
<b>Angola</b>	17.0	56
<b>Portugal</b>	10.6	74
<b>Guiné-Bissau</b>	1.7	145
<b>Timor Leste</b>	1.1	151
<b>Cabo Verde</b>	0.5	161
<b>São Tomé e Príncipe</b>	0.2	182
<b>Total</b>		244
<b>Percentagem da população mundial</b>		3.7%

Fonte: Banco Mundial, 2006

**Tabela 7** – Utilizadores da Internet

10 top languages	% of total Internet users	Internet users (millions)	Internet access	Internet growth (2000-2008)	Language users in 2008 (millions)
English	30.4%	427	21.0%	201.1%	2.039
<a href="#">Chinese</a>	16.6%	233	17.1%	622.0%	1.365
Spanish	8.7%	122	27.1%	395.7%	452
Japanese	6.7%	94	73.8%	99.7%	127
<a href="#">French</a>	4.8%	67	16.4%	451.8%	410
<a href="#">German</a>	4.5%	64	66.0%	129.6%	96
Arabic	4.2%	60	16.7%	2062.2%	357
<a href="#">Portuguese</a>	4.1%	58	24.3%	668.0%	240
Korean	2.5%	34	47.9%	82.9%	73
<a href="#">Italian</a>	2.4%	34	57.9%	155.4%	58
<b>TOP 10</b>	<b>84.8%</b>	<b>1.194</b>	<b>22.9%</b>	<b>263.6%</b>	<b>5.218</b>
Other	15.2%	213	14.6%	556.7%	1.458
<b>World total</b>	<b>100.0%</b>	<b>1.408</b>	<b>21.1%</b>	<b>290.0%</b>	<b>6.676</b>

Fonte: Internet World Statistics (2008)